Мария Монтессори

МОЙ МЕТОД

Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Мария Монтессори – прогрессивный итальянский педагог, разработавший инновационную систему воспитания детей вплоть до подросткового возраста. В своей книге она доказывает право ребенка на активную деятельность, направленную на познание окружающего мира и развитие внутренних ресурсов за счет исследования и творческих усилий. В книге также содержится описание педагогических приемов при работе с классом, затрагиваются проблемы дисциплины, особенности индивидуальных занятий, вопросы личной гигиены, соблюдения порядка, манеры поведения и умения вести беседу. Также говорится о важности гимнастики и упражнений на развитие определенных мышц, о привлечении садоводства и огородничества в качестве методов развития ощущений у маленьких детей и о многом другом.

- Мария Монтессори
  - Предисловие к американскому изданию
  - Вступительное слово
  - Глава I
  - Глава II
  - Глава III
    -
    - Правила, принятые в доме ребенка
  - Глава IV
    -
    - Окружение: обстановка в классе
  - Глава V
    -
    - Самостоятельность
    - Упразднение поощрений и внешних форм наказаний
    - Биологическое понятие свободы в педагогике
  - Глава VI
    -
    - Особенности индивидуальных уроков: краткость, простота, объективность
  - Глава VII
  - Глава VIII
    -
    - Режим питания
  - Глава IX

- Свободная гимнастика
- Обучающая гимнастика
- Дыхательная гимнастика

○ Глава X
○ Глава XI
○ Глава XII
○ Глава XIII

- Воспитание стереогностического чувства
- Воспитание чувства вкуса и обоняния
- Воспитание зрительных ощущений
- Упражнения с тремя сериями карточек
- Упражнения на распознавание звуков
- Музыкальное воспитание
- Проверка остроты слуха
- Урок тишины

○ Глава XIV
○ Глава XV

- Игры с завязанными глазами
- Упражнения на развитие зрительного чувства применительно к наблюдению за окружающим миром
- Упражнения на развитие хроматического чувства

○ Глава XVI
○ Глава XVII

- Первый период: упражнения на развитие мускульного механизма, необходимого для удержания и уверенного владения орудием письма
- Второй период: упражнения, призванные установить визуально-мускульный образ букв и закрепить мускульную память движений, необходимых для их начертания
- Третий период: упражнения на составление слов
- Чтение как интерпретация понятий из письменных знаков

○ Глава XVIII

- Дефекты речи, обусловленные недостатком воспитания

○ Глава XIX

        - Представление чисел в виде графических знаков
        - Упражнения на запоминание чисел
        - Сложение и вычитание от одного до двадцати. Умножение и деление
        - Понятие десятичных чисел: арифметические действия с числами больше десяти
    - Глава XX
        -
        - Последовательность и этапы подачи материала и упражнений
    - Глава XXI
    - Глава XXII
    - Приложение
        - От автора
        - Предисловие
        - Руководство доктора Монтессори
        - Дом ребенка
        - Метод
        - Развитие моторики
        - Развитие сенсорики
        - Язык и познание мира
        - Свобода
        - Обучение письму
        - Упражнения на управление инструментом для письма (индивидуальная часть)
        - Упражнения на написание букв алфавита
        - Нотная грамота
        - Арифметика
        - Моральные факторы
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14

- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58

○ 59
○ 60

Мария Монтессори
Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет

Предисловие к американскому изданию

Генри В. Гольмс, профессор отделения педагогики Гарвардского университета, оказал мне большую честь, предложив перевести на английский язык мою книгу Il Metodo della Pedagogia Scientfica applicator all' educazione infantile nelle Case dei Bambini («Дом ребенка. Метод научной педагогики»), написанную по-итальянски. Это предложение стало одной из важнейших вех моей педагогической деятельности. До сих пор я ждала этого события как огромного чуда, и вот это случилось.

В итальянском издании не было предисловия, поскольку для меня эта книга сама по себе является предисловием к гораздо более значимой работе и лишь указывает на ее основную цель и глубину. Ведь излагаемый здесь педагогический метод работы с детьми в возрасте от трех до шести лет представляет собой не что иное, как залог дальнейшего труда по развитию и применению этих же принципов и методов на следующих этапах воспитания. Более того, метод, используемый в доме ребенка, как мне кажется, задает некое экспериментальное поле для изучения человека и, быть может, является предпосылкой для развития науки, которая сможет разгадать другие тайны природы.

За то время, что прошло между изданием книги в Италии и США, у меня и у моих учеников была возможность упростить и найти более точное изложение для некоторых практических аспектов метода, а также собрать дополнительную информацию. Полученные результаты, изложенные в двух новых главах американского издания, свидетельствуют о жизнеспособности метода и о необходимости тесного сотрудничества между учеными в ближайшем будущем. Я знаю, что в Америке много говорят о моем методе благодаря господину С.С. Макклюру[1], который освещал его на страницах своего известного журнала. Много американцев уже побывало в Риме, чтобы лично понаблюдать за тем, как на практике применяется метод в моих школах. Будучи воодушевленной этим интересом, я смею высказать надежду на то, что моя работа в Риме станет центром эффективного и плодотворного сотрудничества.

Признательность, которую я выражаю журналу McClure's Magazine, а также профессорам Гарвардского университета за то, что познакомили с моей работой Америку, – это лишь слова, и я надеюсь, что сам метод, в его благотворном воздействии на американских детей, станет истинным выражением моей

благодарности.

Мария Монтессори

Вступительное слово

Заинтересованная публика с нетерпением ожидала перевода этой знаменательной книги. Пожалуй, еще ни один труд по педагогике не встречали с таким всеобщим воодушевлением, и немногие работы действительно заслуживали такого пристального внимания. Широкий интерес к этой книге во многом обязан вдохновенным, мастерски написанным статьям в журнале McClure's Magazine. Но еще до появления первой из этих статей некоторые британские и американские педагоги внимательно ознакомились с работой г-жи Монтессори, оценив ее новаторство и значимость. Нельзя, однако, утверждать, что оглушительный успех, ознаменовавший появление системы Монтессори, окажется столь же грандиозным в Англии и Америке; это скорее предварительное одобрение со стороны нескольких подготовленных учителей и специализирующихся в этой области исследователей, и его можно рассматривать как рекомендацию для других педагогов, которым предстоит определить истинную полезность этого метода, донести его характерные особенности до нашего общества в целом и приспособить его к британским и американским условиям. Им, а также более широкой публике и адресовано это краткое критическое вступление.

Работу г-жи Монтессори по праву можно назвать новаторской и представляющей большую значимость. Она знаменательна уже хотя бы потому, что являет собой результат творческого труда женщины. Это первая педагогическая система – незаурядная, по крайней мере по своей систематической целостности и практическому приложению, которая была разработана и представлена миру женским умом и старанием. Эта работа примечательна еще потому, что проистекает из сочетания женского сочувствия и интуиции, основываясь на широком мировоззрении, научной подготовке, интенсивном и продолжительном изучении педагогических проблем и в довершение всего – на разнообразном и неординарном опыте преподавания. Ни одна другая женщина, занимавшаяся тем же, что и г-жа Монтессори, – а именно воспитанием детей младшего возраста, – не подходила к этой задаче с таким богатым личным ресурсом, как она. Более того, те самоотверженность и воодушевление, с какими она посвятила все свои силы этой работе, ставят ее в один ряд с Песталоцци[2] и Фрёбелем[3], и то апостольское рвение, с которым она говорит о своих убеждениях, бесспорно, внушает уважение. Система, заключающая в себе

такой пласт человеческого труда, просто не может быть непримечательной. Кроме того, некоторые аспекты системы сами по себе впечатляют и вызывают уважение: как, например, то, что в системе обучения нормальных детей применяются методы и средства, ранее используемые для работы с неполноценными детьми; то, что система строится на радикальной идее свободы ученика, то, что она позволяет четко контролировать процесс формирования отдельных сенсорных, моторных и умственных способностей и содействует быстрому, легкому и надежному овладению начатками чтения, письма и арифметики.

Все это станет очевидным даже самому неискушенному читателю этой книги.

Ничто из вышеперечисленного не является чем-то принципиально новым в истории педагогики. Все это уже предлагалось в теории, а некоторые идеи частично применялись на практике. К примеру, можно со всей справедливостью отметить, что многие материалы, которые использовал доктор Уолтер С. Фернальд, директор школы для слабоумных в Вейверли, Массачусетс, практически идентичны материалам Монтессори, и сам доктор Фернальд не раз высказывал мысль о том, что эти материалы можно с успехом применять и в работе с нормальными детьми. (Для американских читателей будет небезынтересным узнать, что Сеген, на работах которого основывалась практика г-жи Монтессори, одно время был директором школы в Вейверли.) Таким образом, многие педагоги, в частности Мейман[4], не раз подчеркивали важность формальной тренировки различных психофизических процессов. Но именно Монтессори впервые создала систему, которая вобрала в себя все вышеуказанные элементы. Более того, она не только создала эту систему, но и применила ее на практике, в школах. Как с гордостью замечает сама г-жа Монтессори, это действительно результат многолетних исследований: как ее собственных, так и ее великих предшественников; однако заслуга по кристаллизации этого опыта в систему обучения нормальных детей принадлежит лишь г-же Монтессори. Некоторые случайные элементы, открыто заимствованные у других современных педагогов, были взяты ею, поскольку они вписывались в фундаментальную форму ее собственной системы и органично объединялись в общую концепцию ее метода. Система Монтессори не является оригинальной в той же мере, насколько оригинальной была система Фребеля, но она представляет собой новаторское произведение творческого гения одной увлеченной женщины.

Исходя из этого, система Монтессори заслуживает внимания

каждого исследователя в области воспитания детей дошкольного возраста. Конечно же она не решает всех проблем воспитания; вполне вероятно, что некоторые из предложенных решений частично или даже полностью ошибочны; некоторые из них, возможно, окажутся невыполнимыми в британских и американских школах, однако система воспитания не обязана быть абсолютно совершенной, чтобы заслуживать внимательного изучения, анализа и использования на практике. Г-жа Монтессори обладает слишком широким взглядом, чтобы заявлять о непогрешимости своей системы, а ее сугубо научное отношение к собственной деятельности не позволяет противиться тщательному изучению системы и всесторонней проверке ее эффективности. Она открыто говорит о том, что система далека от совершенства. Существует большая вероятность, что, применяя эту систему на практике в наших школах, элементы программы Монтессори придется сочетать с обычной программой обучения в детских садах, в ее «либеральном» и «консервативном» проявлениях. В своем непосредственном выражении воспитание должно быть эклектичным. Безусловное принятие или отрицание одной отдельной системы неизбежно приводит к поражению, поскольку общественность не заинтересована в системах как таковых и отказывается в конечном итоге принимать на веру тот факт, что какая-то одна система может заменить все остальные. Мы также сомневаемся в разумности такого подхода. Более того, даже продолжая верить, наперекор прагматистам, в абсолютные принципы, можно продолжать сомневаться по поводу логики их применения на практике – по крайней мере, в форме зафиксированной программы обучения. Как бы то ни было, мы еще не пришли к тому, чтобы отдавать предпочтение одной-единственной программе, исключая все остальные только по той причине, что данная система основана на более вразумительной или более вдохновляющей философии. Необходима прагматическая проверка, причем самая что ни на есть скрупулезная. Мы должны проследить за тем, как работают разные сочетания, записать результаты, провести сравнение и затем со всей осторожностью перейти к новым исследованиям. Такая процедура желательна на всех этапах воспитания, но особенно на самой ранней стадии, поскольку она наиболее сложная и наименее изученная. Без всякого сомнения, система, которую предлагает г-жа Монтессори, благодаря своей радикальности, целостности и полноте предоставляет новый, исключительно важный материал для глубокого сравнительного исследования методов начального обучения. В необычайной эффективности системы можно убедиться, даже не принимая все

ее элементы без исключения, и более того, даже не веря в ее фундаментальные принципы. Если обучение на ранней стадии развития действительно заслуживает отдельного изучения, то педагог, посвящающий себя этому делу, обязательно поймет, что необходимо определить принципиальные отличия метода Монтессори от других программ и тщательно проанализировать результаты разных систем и их возможных сочетаний.

В данном вступлении мы предложим одно из таких сочетаний; кроме того, мы также рассмотрим возможности использования материалов Монтессори в домашних условиях. Однако сперва, как нам кажется, будет полезно рассказать о некоторых выдающихся чертах системы Монтессори, которые отличают ее от системы воспитания, принятой в современных детских садах в двух ее разновидностях.

Некоторое принципиальное сходство заметно сразу. Взгляды г-жи Монтессори на ребенка в некотором смысле ничем не отличаются от Фребеля, хотя в целом, бесспорно, носят более радикальный характер. Оба отстаивают право ребенка на то, чтобы быть активным, познавать свое окружение и развивать свои внутренние ресурсы посредством всех имеющихся способов исследования и творческой деятельности. Воспитание призвано направлять активную деятельность, а не подавлять ее. Окружение не в силах дать человеку способности ниоткуда, но может дать возможности и средства для их развития, оно может дать им направление или, по крайней мере, пробудить их; и роль учителя заключается в первую очередь в том, чтобы взращивать, поддерживать, наблюдать, подбадривать, направлять и мягко убеждать, нежели вмешиваться, давать предписания и ставить ограничения. Большинство американских учителей и все воспитатели детских садов уже давно знакомы с этим принципом; и они с восторгом воспримут еще одно новое красноречивое доказательство этого подхода с позиции современности. Тем не менее практическая реализация данного принципа вскрывает существенное отличие школы Монтессори от обычного детского сада. «Прямота» системы Монтессори не направлена на обучение детей в группах, в которых необходимым требованием (независимо от того, каким образом оно будет «озвучено») является участие каждого ребенка в каком-то определенном групповом занятии. Ученик школы Монтессори волен заниматься чем угодно при условии, что он не причиняет вреда другим.

Монтессори и Фребель оба отмечают важность развития сенсорики. Вместе с тем система Монтессори предлагает прямой, гораздо более детализированный метод их развития по сравнению с Фребелем. Взяв за основу дидактические материалы

Сегена, она разработала всеобъемлющую научно обоснованную систему формальной тренировки чувств; и если серия обучающих предметов, созданная Фребелем, была предназначена для гораздо более широкого творческого использования детьми, то по степени различения сенсорных сигналов они были далеки от материалов Монтессори. Дидактические материалы Монтессори претворяют в жизнь фундаментальный принцип Песталоцци, который он сам тщетно пытался воплотить в своей известной системе: «постепенное развитие шаг за шагом умственных способностей воспитанника», тренируя по отдельности, посредством повторяющихся упражнений, его сенсорику и способности различать, сравнивать и обращаться с простыми предметами. В системе воспитания в обычном детском саду, особенно в ее «либеральном» варианте, тренировка сенсорных способностей находится на втором месте после упражнений на развитие воображения и навыков конструирования, в которых перед детьми поставлена более крупная задача, чем простое сочетание форм и цветов. Даже при самом формальном подходе дети в детском саду «создают картинку» и затем рассказывают, на что она похожа – «звездочка», «воздушный змей» или «цветочек».

Что до физического развития, то обе системы демонстрируют практически полное сходство во взглядах: обе подчеркивают важность свободной физической активности, ритмических упражнений, развития контроля над своим телом. Но если обычная система воспитания пытается достичь этого посредством групповых игр на воображение или с социальным наполнением, то система Монтессори делает основной акцент на особых упражнениях, направленных на формальную тренировку отдельных физических функций.

Продолжая говорить о принципиальном сходстве обеих систем, нужно отметить, что на практике система Монтессори оказывается менее формальной, чем можно было от нее ожидать. Ее основной принцип – потребность ребенка в социальном развитии. Консервативная система традиционно решает эту задачу, прибегая большей частью к групповым играм. Обычно такие игры связаны с развитием воображения, иногда они носят даже нарочито символичный характер: дети играют роли фермеров, мельников, сапожников, родителей, птиц, животных, рыцарей или солдат; они поют песни, проигрывают определенные сцены – как, например, «школа», «магазин», эпизоды из книг и тому подобное, где каждый ребенок играет определенную роль в типичной социальной ситуации. Социальная тренировка в играх такого рода является более формальной в том смысле, что дети таким образом не участвуют, подобно воспитанникам школы

Монтессори, в реальном социальном взаимодействии, как то: накрывание стола, уборка комнаты, забота о животных, строительство игрушечного дома, работа в саду. Конечно же нельзя однозначно утверждать, что даже самые консервативные детские учреждения принципиально исключают подобные «реальные» действия, но за несколько часов пребывания там ребенка этому уделяется довольно-таки мало внимания. В либеральных детских садах, особенно в Европе, дети находятся дольше, и на такую деятельность отводится больше времени. Вместе с тем система Монтессори не отказывается и от групповых игр на воображение. Однако, несмотря на очевидную заинтересованность не только социальным развитием, но также эстетическим, идеалистическим и даже религиозным воспитанием, г-жа Монтессори говорит с известной долей пренебрежения об «играх и глупых сказках», и это свидетельствует о том, что она незнакома с великолепным опытом использования этих ресурсов, накопленным американской системой воспитания. (Естественно, речь не идет о «глупых» сказках, но хорошие сказки воспитатели рассказывают, и, надо сказать, чрезвычайно эффективно.) Программа Монтессори задействует непосредственный социальный опыт как в общей жизни школы, так и в ручном труде учеников, в то время как в обычном детском саду ребенок расширяет горизонт своей социальной осведомленности за счет воображения. Группы детей в школе Монтессори весьма свободны и не регулируются, в отличие от детских садов, где группы часто строго зафиксированы.

В одном аспекте система Монтессори соглашается с консервативными детскими садами, но не с либеральными: в своей направленности непосредственно на подготовку к занятиям в школе. Вне всяких сомнений, г-жа Монтессори разработала поразительную по своей эффективности систему обучения детей письму, которая также дает хорошую основу для обучения чтению и раннему усвоению счета. В детских садах обоих типов делается явный упор на развитие способности ребенка к самовыражению: занятия в детском саду способствуют накоплению впечатлений, пробуждают и направляют в нужное русло его воображение, расширяют словарный запас и учат правильно им пользоваться. В хорошем детском саду дети слушают и рассказывают истории, говорят о своих впечатлениях, поют песни, учат стихи – и все это происходит в компании дружелюбных, немного строгих, но справедливых слушателей, что стимулирует самовыражение гораздо в большей степени, чем круг семьи. Но даже в консервативном детском саду детей не учат читать и писать. Зато

там уделяют большое внимание счету, и в этом аспекте традиционная система может соперничать с методом Монтессори. Материалы Фребеля (так называемые «дары Фребеля»[5]) дают прекрасную возможность проиллюстрировать понятия *целого* и *части* путем создания целого из частей и разбиения целого на части. Это понятие о числе так же важно, как и понятие последовательности, которое складывается у детей при счете и для которого прекрасным материалом является «Длинная лестница» Монтессори. Тем не менее дидактический материал Фребеля хорошо применять для обучения счету, в то время как материалы Монтессори дают некоторое представление об умножении и делении. Если рассматривать эти две системы в качестве подготовки к арифметике, то представляется возможным и желательным сочетать элементы обоих методов. Между тем либеральные детские сады, пренебрегая использованием этих материалов для обучения начаткам математики, не делают ничего для того, чтобы целенаправленно подготовить своих воспитанников к занятиям в школе.

В сравнении с системой воспитания в обычном детском саду метод Монтессори интересен, в первую очередь, следующим: он наиболее полно воплощает в жизнь принцип ничем не ограниченной свободы. Дидактический материал Монтессори направлен на формальное развитие сенсорики, он включает систему упражнений непосредственно для физического развития детей; социальное развитие осуществляется главным образом благодаря реальной совместной деятельности. Метод целенаправленно подготавливает детей к учебе в школе. С другой стороны, в детских садах важное место в воспитании занимает групповая работа, которая предполагает, что дети организованно занимаются определенным видом деятельности, при этом совсем не обязательно, чтобы авторитет воспитателя играл в организации главную роль, хотя, если быть до конца честным, к этому тоже приходится прибегать, когда другие меры не срабатывают. Все дидактические материалы направлены в первую очередь на то, чтобы стимулировать творческую деятельность детей, предоставляя возможность для математического анализа и развития способностей к конструированию; кроме того, эта система дарит богатые возможности для развития воображения. Здесь необходимо четко отметить, что ни по одной из вышеперечисленных характеристик обе системы не находятся в жесткой оппозиции по отношению друг к другу. В детских садах детям тоже предоставляется немалая степень свободы, а что касается дома ребенка, то нельзя сказать, что принцип мягких предписаний там выполняется во всей своей полноте –

достаточно взглянуть на их *Правила поведения;* в детских садах тоже уделяется внимание развитию сенсорики, в то время как в системе Монтессори используются кубики Фребеля для строительства и конструирования; кроме того, в программе детских садов немало чисто мышечных упражнений, а некоторые игры, характерные для детских садов, охотно заимствует система Монтессори; в детских садах не забывают и о работе в саду, и об уходе за животными, об элементарных навыках работы по дому, а система Монтессори, в свою очередь, включает в свою программу некоторые социальные игры на воображение.

Обе системы (за исключением либеральных детских садов) осуществляют целенаправленную подготовку детей к школе. Поэтому, исходя из того, что различие между двумя программами заключается по большому счету в расстановке акцентов и степени реализации отдельных положений, не существует никаких принципиальных препятствий для того, чтобы использовать сочетание обоих методов в британских и американских школах после соответствующей адаптации.

На практике же отличие между школой Монтессори и традиционным детским садом выглядит следующим образом: воспитанники Монтессори проводят практически все время перебирая в руках *предметы,* большей частью руководствуясь личными предпочтениями и ни с кем не советуясь, а в детских садах дети в основном вовлечены в групповую деятельность и игры, направленные на развитие воображения. Сближение двух систем представляется возможным следующим образом: работа с предметами для тренировки сенсорной деятельности, а также упражнения на развитие интеллекта должны выполняться индивидуально или же в группах, которые создаются самими детьми; в то время как тренировку воображения и социальную деятельность, напротив, стоит организовывать в четко сформированных группах. Такой принцип имеет смысл только на начальном этапе обучения, ведь по мере того, как дети растут и идут в школу, им приходится работать в классах, где они естественно привыкают к выполнению заданий на воображение, а также социальной деятельности в рамках свободных групп, в то время как первый вид заданий часто требует самостоятельной работы. Тем не менее не стоит принимать данный принцип за универсальное правило, в котором не бывает исключений. Стоит воспринимать его как общую гипотезу, полезность которой выявляется в процессе работы. Несмотря на то что воспитатели детских садов уже давно замечали, что групповая работа с фребелевскими материалами, особенно с теми, которые включают геометрический анализ и формальное

конструирование, быстро утомляет детей, считалось, что уберечь воспитанников от скуки и усталости можно, заметив первые признаки потери заинтересованности и тут же прервав занятие. При работе с небольшими группами детей более старшего возраста, которые могут выполнять задания такого рода с легкостью и удовольствием, неизбежные ограничения, навязываемые групповой работой, можно считать нормальным явлением, и в этом случае всякому профессиональному воспитателю под силу предотвратить появление усталости. Однако для детей помладше более благоприятным оказывается, по всей видимости, режим полной свободы – по крайней мере, при работе с предметами. С другой стороны, групповой подход в играх подразумевает меньше ограничений и в любом случае не вызывает такой утомляемости. Таким образом, использование разных подходов в разных видах занятий позволит сочетать обе системы наиболее эффективным образом в процессе обучения.

Говоря об эффективной программе обучения, необходимо вспомнить о еще одном немаловажном аспекте системы Монтессори, не связанном напрямую с дошкольным воспитанием, которому, собственно, и посвящено это вступительное слово. Речь идет о социальном аспекте, о котором пишет сама г-жа Монтессори, рассказывая о своей первой школе. Говоря о применимости системы Монтессори к британским и американским школам – в особенности к американским народным школам и британским школам в ведении школьных комитетов, – необходимо помнить о двух важных обстоятельствах, при которых она начинала свою работу. Во-первых, воспитанники Монтессори почти все время были под ее присмотром, по крайней мере, во время бодрствования, поскольку находились в школе практически целый день, а во-вторых, большей частью ее ученики происходили из рабочих семей. Естественно, мы не можем надеяться на достижение таких же результатов, как и в школе Монтессори, если общаемся с нашими воспитанниками лишь два-три часа по утрам. Помимо этого, вряд ли мы можем ожидать такого же результата от детей, которые по своему происхождению и воспитанию намного более чувствительны, активны и менее поддаются внушению, чем ученики Монтессори. Таким образом, задумываясь о практическом применении системы Монтессори, нельзя забывать о необходимости внесения определенных изменений, продиктованных социальными условиями.

В действительности те обстоятельства, в которых г-жа Монтессори начинала свою деятельность в Риме, находят отражение практически в каждом большом городе на земном шаре.

Когда читаешь ее проникновенную «Речь на торжественном открытии», невозможно не думать о том, как было бы прекрасно, если бы в каждом городском квартале была такая домашняя школа, которая стала бы центром для плодотворного развития каждого ребенка. Конечно же было бы еще лучше, если бы не было этих напоминающих ульи многоквартирных домов, а каждая семья могла предоставить своим детям место «для беззаботных игр на лужайке» на своей частной территории. Было бы прекрасно, если бы мать и отец в некоторой степени разбирались в детской психологии и гигиене. Но до тех пор, пока тысячи обиженных судьбой живут в ненавистных современных каморках, нам необходимо усвоить высокую идею Монтессори, заложенную в социальной функции дома ребенка, и принять ее как благую весть для школ, работающих с бедными слоями городского населения. Вне зависимости от того, какими дидактическими материалами пользуется школа, им нужно по примеру Монтессори увеличивать время пребывания ребенка в школе, окружать детей более тщательной заботой, устанавливать более тесные связи с семьями воспитанников и ставить перед собой более высокие цели. Есть все основания полагать, что две характерные особенности системы Монтессори – а именно принцип свободы и воспитание чувств – найдут широкое применение в таких школах и принесут богатые плоды.

Тем не менее именно эти особенности, скорее всего, встретят жестокое сопротивление в том случае, если упускается из виду социальный статус первых домов ребенка. Антропометрические измерения, ванны, тренировка навыков самообслуживания, помощь в накрывании стола, работа в саду, уход за животными – все это с воодушевлением может быть рекомендовано для всех школ без исключения, даже для тех, где занятие с детьми длится всего три часа, а дети происходят из более обеспеченных в социальном отношении семей. В то же время принцип личной свободы и развитие сенсорики с большой вероятностью будут отброшены даже теми школами, обстоятельства которых напрямую соотносятся с теми, что были в Сан-Лоренцо. Конечно же никакой здравомыслящий воспитатель не станет устанавливать ванны во всех школах, и вне всяких сомнений, мудрый консерватизм не будет лишним при попытках навязать школам те функции, с которыми прекрасно справляются семьи. На самом деле более серьезные вопросы возникают тогда, когда высказываются предложения о повсеместном применении идей Монтессори насчет дисциплины и сенсорной тренировки. Действительно ли индивидуальная свобода является универсальным принципом, или же данный принцип нуждается в

соответствующей корректировке, если социальный статус школы отличается от первоначального дома ребенка? Всем ли детям необходимо воспитание чувств или же только тем, кому не повезло с наследственностью или домашним окружением? Любое серьезное обсуждение системы Монтессори не может не затрагивать этих вопросов. Здесь мы излагаем наше видение ответов на эти вопросы в надежде неким образом повлиять на ход последующих дискуссий, не теряя из виду основной определяющий фактор для каждого из случаев, а именно действительную ситуацию в каждой конкретной школе.

Каждый из этих вопросов, разумеется, представляет собой богатую почву для научно-философских споров. Первый есть вопрос этики, в то время как второй затрагивает круг проблем психологии. Кроме того, оба вопроса можно рассматривать и в сугубо метафизическом ключе. Г-жа Монтессори верит в свободу ученика, поскольку для нее жизнь – это «величественная богиня, вечно стремящаяся к новым победам». Можно сделать вывод о том, что для нее подчинение, верность и самопожертвование являются лишь случайной необходимостью жизни, но никак не существенными элементами ее вечной формы. Здесь конечно же открывается огромное поле для философско-религиозных дебатов. Более того, складывается впечатление, что, по мнению г-жи Монтессори, сенсорное восприятие формирует единственную основу для умственной, а следовательно, и нравственной жизни; она считает, что «воспитание чувств подготавливает стройный фундамент, на котором ребенок может воздвигнуть ясный и крепкий дух»; включая, по всей вероятности, и нравственные идеалы ребенка; кроме того, для нее воспитание целеустремленности, развитие воображения и творческих способностей детей имеют гораздо меньшее значение, нежели развитие способности извлекать информацию из окружающей среды посредством чувств. Подобные взгляды достаточно тесно переплетаются с воззрениями Гербарта[6] и отчасти Локка[7]. Естественно, все это дает пищу для психологических и этических споров. Вместе с тем мы допускаем мысль, что сама г-жа Монтессори не согласится с теми взглядами, что мы ей сейчас приписываем на основании ее книги. Во всяком случае, пусть над этим дальше рассуждают философы и психологи. Педагогическая же сторона вопроса никогда не зависела исключительно от какого-либо высшего принципа.

Можно ли со всей ответственностью утверждать, что ситуация, сложившаяся в первом римском доме ребенка, – это единственно возможная ситуация, в которой принцип свободы Монтессори может быть оправданно реализован во всей своей

полноте? Действительно, школа в Риме стала настоящей Республикой детства, где ничто не препятствует потребности ребенка активно преследовать свои собственные цели. Здесь социальные ограничения сведены к минимуму; разумеется, ребенок должен усмирять свои личные прихоти ради общего блага, детям не разрешается ссориться или мешать друг другу, у них есть определенные обязанности, которые необходимо выполнять в указанное время; однако каждый ребенок является гражданином общины, которая управляется исключительно интересами ее абсолютно равноправных членов, свобода ребенка редко бывает стеснена, он волен действовать согласно своим интересам и может влиять на дела республики в той же мере, как это возможно в демократии взрослого мира. Подобное положение вещей никак не может быть воспроизведено в домашних условиях, поскольку там ребенок не только член семьи, с интересами которого нужно считаться, но и в буквальном смысле подчиненный ее член, интересами которого часто в открытую пренебрегают в пользу взрослых или же всего семейства в целом. Дети должны являться к обеду в строго указанное время, даже если им гораздо интереснее копаться в песке, что, вероятно, было бы полезнее с точки зрения общего развития мускулов, ума и воли. Можно, конечно, начать теоретизировать о роли ребенка в семейной общине и праве взрослых командовать, но на практике мы вынуждены согласиться с тем, что обычные условия семейной жизни не допускают той степени свободы, которая принята в школе Монтессори. Равным образом школы, в которых учится много детей, в своем стремлении успеть охватить такой большой объем работы, что ни одному отдельно взятому человеку это не под силу, вынуждены придерживаться строгого графика и обучать одному предмету в девятом часу, а второму – в десятом и вести обучение в группах. При этом личность, жизнь которой оказывается ограниченной определенными рамками, должна получать что может. Перед каждой такой школой стоит вопрос: помня о том, какой объем работы нам нужно сделать в заданные сроки, имеем ли мы право отказаться от таких проверенных средств, как строгая программа и групповое обучение? Глубже этот вопрос звучит так: действительно ли эта работа настолько важна, что имеет смысл заставлять детей следовать ей путем принуждения или внушений со стороны учителя? Иными словами: настолько ли свобода ребенка важнее той работы, которую необходимо сделать, что нам лучше положиться на естественную любознательность и искусно продуманные материалы, рискуя при этом упустить часть необходимого объема работы или даже всю целиком?

Для школ выше начальной ступени ответ на этот вопрос ясен. Существует много способов не дать школьной работе превратиться в удручающую, лишенную жизни процедуру, какой она часто является, но при этом совсем не обязательно отказываться от строгой программы и расписания. Даже если бы полная свобода индивидуальных проявлений и была возможна в старших классах, то неизбежно возник бы вопрос, нужна ли она: ведь должны же мы учиться принимать некоторые обязательства жизни под воздействием социальной необходимости. Однако если мы говорим о маленьких детях, то ответ будет не столь однозначным. Что представляет собой тот объем работы, которому мы хотим обязательно научить ребенка? Если дети проводят в школе лишь полдня, то успевает ли каждый ребенок усвоить все, что от него требуется, в положенные часы, не прибегая к групповому обучению? Насколько велика вероятность того, что строгое расписание и ограничения могут причинить вред ребенку или сделать процесс обучения малоэффективным? Можем ли мы полностью отказаться от строгих ограничений или свести их к минимуму в некоторых видах работ? Таким образом, общий вопрос об индивидуальной свободе сводится к ряду практических задач, решение которых зависит от обстоятельств. Выбирать приходится уже не между полной степенью свободы и отказом от нее как таковой, – настоящая задача состоит в поиске верного решения между этими двумя крайностями. Более того, если мы примем во внимание искусство воспитателя и его личное обаяние, привлекательный дидактический материал, позволяющий детям легко усваивать новые знания, не говоря уже о комфортной обстановке в классе, в котором нет зафиксированных на одном месте парт и скамеек, – все эти факторы, взятые вместе, не дают групповому обучению по расписанию принять характер принуждения. В такой школе есть все основания смягчить непреложность принципа свободы, предлагаемого г-жой Монтессори. Таким образом, каждой школе предстоит выработать свое собственное решение данной проблемы, в зависимости от конкретных обстоятельств.

Гораздо меньше споров вызывает вопрос воспитания чувств. Некоторым детям такая тренировка нужна меньше, чем другим, но для всех детей в возрасте от трех до пяти лет дидактический материал Монтессори окажется интересным и полезным. Многие современные педагогические теории основаны на убеждении, будто детям интересно только то, что имеет общественную ценность, общественное наполнение или же «действительное применение»; вместе с тем, проведя один день в обществе нормального ребенка, можно получить веские доказательства

того, что даже чисто формальные упражнения доставляют детям немало удовольствия. Ребенок с неописуемым восторгом будет подсовывать карты под край ковра до тех пор, пока не кончится колода. В то же время процесс бросания камней в воду доставляет столько удовольствия, что надолго занимает детей постарше – не говоря уже о взрослых. Материалы Монтессори удовлетворяют сенсорный голод, когда чувства требуют новой пищи; кроме того, в них содержится элемент загадки, на что дети живо реагируют. Для г-жи Монтессори конкретное ментальное наполнение материала стоит на втором месте после его эффективности как средства развития чувств. Тем не менее нельзя с полной уверенностью утверждать, что содержание – каким бы формальным оно ни было – не способно придать ценность всему материалу. В самом деле, само по себе утончение сенсорного восприятия не может представлять особенной цены. В этом смысле стоит прислушаться к словам профессора Г.М. Уиппла[8], который на с. 130 своей книги «Пособие по оценке умственных и физических достижений» (Manual of Mental and Physical Tests) говорит следующее:

«Особый интерес представляет использование сенсорного тестирования в коррелятивной работе. Говоря в общем, некоторые авторы убеждены, что хорошо развитая способность к сенсорному распознаванию является неотъемлемым атрибутом острого интеллекта, в то время как другие ученые полагают, что умственные способности в большей мере определяются «высшими» процессами и лишь в некоторой степени соотносятся с даром чувствительности, – не считая, разумеется, таких случаев ослабления чувствительности, при которых затрудняется сенсорное восприятие как таковое, например при частичной глухоте или частичной потере зрения. Здесь не самое подходящее место для обсуждения эволюционного смысла распознавательной сенсорики, но можно отметить тот факт, что нормальная способность во много раз превышает действительные жизненные потребности, в результате чего нам сложно понять, почему природа была к нам столь щедра и благосклонна. Другими словами, нам сложно понять, с какой целью мы были наделены такой, как нам кажется, гипертрофированной различительной способностью органов чувств. Обычные «телеологические объяснения» нашей высокоразвитой сенсорики не дают удовлетворительного ответа на этот вопрос. Опять же, сам факт существования избыточной способности, по-видимому, опровергает мнение, что сенсорная способность может быть определяющим условием интеллекта в том смысле, в каком мы о

нем говорили ранее».

Вполне возможно, что действительная педагогическая ценность материалов Монтессори состоит в том, что с их помощью дети с радостью выполняют упражнения на развитие чувств и активности пальцев в то время, когда им необходимы упражнения такого рода. С другой стороны, материал Монтессори без малейшего напряжения дает детям много информации о формах и свойствах материалов. В этом отношении достоинства материалов Монтессори очевидны, и совсем не важно, о какой школе идет речь.

Что касается материалов для тренировки чувств, то американским и британским педагогам необходимо обратить внимание на два важных момента. Во-первых, не стоит полагать, что лишь одной тренировкой чувств можно добиться всего того, что было достигнуто г-жой Монтессори посредством всей своей работы в школе. Отвести все утро одному лишь развитию сенсорики (исключение могут составить разве что совсем маленькие дети) значит придать ему незаслуженно большое значение. Мы не можем быть полностью уверены в том, что это повлияет на общую работу чувств, но несомненно рискуем потерять возможность для более развернутой общественной и физической деятельности. Во-вторых, к изоляции чувств нужно подходить с осторожностью. Завязывая ребенку глаза, мы можем нагнать на него сонливость. К тому же нельзя рассчитывать на то, что ребенок сможет долгое время концентрироваться на своих ощущениях в случае, если исключено зрительное восприятие. Без привычных средств контроля и получения информации умственная деятельность требует гораздо большего напряжения.

Как было уже сказано выше, нам представляется возможным сочетать методы Монтессори с системой, принятой в детских садах. Рассказывая вкратце о способе их сочетания, не прибегая к лишним доказательствам и оправданиям, мы не стремимся сделать из него некую догму, но скорее надеемся, что наши идеи покажутся убедительными некоторым педагогам, которые готовы использовать любые системы, обещающие принести благо их воспитанникам. Условия, о которых мы говорим, – это обыкновенный американский детский сад с двухгодичной программой обучения, в котором воспитывается не слишком много детей под присмотром опытного педагога, с ассистентом и несколькими практикующимися студентами.

Первое наше предложение заключается в том, чтобы на протяжении большей части первого года обучения использовать дидактический материал Монтессори вместо привычных

материалов Фребеля. Использованию материалов Монтессори, в том числе и гимнастическим комплексам, можно отвести часть времени, которую сейчас посвящают картинкам и историям. Речь не идет о полном забвении фребелевских даров – мы лишь говорим о том, что обе системы должны быть тесно переплетены между собой, с постепенным переходом от вольного индивидуального применения предметов Монтессори к такому же способу использования фребелевских даров – в особенности второго, третьего и четвертого. Когда у вас сложится впечатление, что дети уже достаточно подготовлены, можно приступать к более формальной работе с дарами. На втором году обучения должна преобладать работа с материалами Фребеля, не исключая, однако, полностью упражнений Монтессори. В конце второго года следует вводить упражнения Монтессори, подготавливающие к письму. В течение всего второго года обучения время, отведенное на работу с рассказами и картинками, следует посвящать исключительно этим видам работ, не забывая все же о традиционном утреннем круге и играх, которые должны проводиться на протяжении обоих двух лет. Время завтрака остается неизменным. Одну часть программы Монтессори воспитатель вместе со своим помощником должны стараться во что бы то ни стало включить в свою работу, а именно развитие важных навыков самообслуживания и самостоятельности, которые проявляются в том, что дети сами заботятся об используемых материалах и оборудовании. Эти упражнения не должны ограничиваться только дидактическими материалами Монтессори. Научившись доставать, использовать и убирать на место предметы Монтессори, дети, уже подготовленные к освоению более разнообразных материалов Фребеля, должны уметь обращаться с новым материалом точно так же. Конечно же, если у некоторых детей есть возможность возвращаться в детский сад после обеда, было бы интересно попробовать работу в саду, рекомендуемую как Фребелем, так и Монтессори, или же гончарные работы, о которых пишет г-жа Монтессори.

В ответ на возможные презрительные замечания со стороны тех, кому претят любые компромиссы, автор данного вступительного слова находит лишь одно встречное предложение – пусть каждый воспитатель, решившийся применить описанную выше программу, позволит ему оценить полученные результаты.

Относительно применения системы Монтессори в домашних условиях достаточно будет одного-двух замечаний. Во-первых, родители не должны полагать, что одного только присутствия дидактических материалов в детской достаточно для свершения педагогических чудес. Воспитатель, работающий по системе

Монтессори, не «учит» в обычном смысле этого слова, но тем не менее работа эта требует большого мастерства и стоит немалых усилий. Воспитатель должен наблюдать, помогать, вдохновлять, намекать, направлять, объяснять, поправлять, запрещать. Кроме того, своей работой воспитатель призван способствовать построению новой педагогической науки; но педагогический труд одного воспитателя – а воспитание не является ни исследованием, ни экспериментом, но практическим и созидательным трудом, – сам по себе отнимает у педагога все его время, силы и изобретательность. Конечно же не будет вреда – разве что для самого материала – в том, чтобы иметь под рукой в доме материалы Монтессори, но для того, чтобы от них была педагогическая польза, их использование должно проходить под должным руководством. Кроме того, материал сам по себе не является важнейшей составляющей программы Монтессори. Чтение этой книги поможет вам понять, каким образом метод Монтессори может быть использован с максимальной эффективностью в домашних условиях. Если в результате чтения этой книги родители узнают нечто ценное о жизни ребенка, о его потребности в деятельности, о характерных приемах самовыражения и о его возможностях, а также смогут мудро применять полученные знания на практике, то задачу г-жи Монтессори, великого итальянского педагога, можно считать выполненной.

Наше вступительное слово не может не коснуться – по крайней мере, слегка – важных проблем, связанных с методом обучения письму и чтению по Монтессори. В наших американских школах используются превосходные методы обучения чтению; например, с помощью альдинского метода[9]дети со средними способностями без труда прочитывают десять и даже больше книжек в течение первого года в школе и затем быстро переходят к самостоятельному чтению. Но что касается письма, то нельзя сказать, что наша система обучения находится на высоте. Недавно мы сделали попытку учить детей писать свободным «движением руки», без выведения каждой буквы пальцами, но полученные результаты говорят о том, что данный метод не дает существенного эффекта с детьми до десятилетнего возраста. Некоторые здравомыслящие преподаватели довольствуются тем, что позволяют детям на протяжении первых четырех лет обучения не столько писать, сколько рисовать буквы, и в целом сложилось общее мнение, будто письмо не является чем-то принципиально важным до возраста восьми-девяти лет. Однако когда мы видим, с каким успехом г-же Монтессори удается научить четырех-и пятилетних детей писать с легкостью, это дает нам повод

переосмыслить ценность письма и те методы, которые мы применяем, чтобы ему научить. А какие же изменения мы могли бы с пользой внести в наши приемы обучению чтению?

Здесь опять же наша теория и практика сильно страдают от упрямого следования общим принципам. В результате того, что грубыми приемами детей заставляли заниматься обязательной школьной программой, принося несомненный ущерб их умственному и физическому развитию, некоторые педагоги начали проповедовать полный отказ от обучения письму и чтению в начальных классах. Многие родители отказываются отправлять своих детей в школу до восьмилетнего возраста, предпочитая, чтобы те «бегали дикарями». Подобное отношение вполне оправданно, учитывая состояние некоторых школ; но там, где есть хорошие школы, такой подход означает лишение детей очевидных преимуществ школьной жизни, совсем не связанных с обучением письму. Кроме того, такой подход забывает о том, что современные методы практически исключают какое бы то ни было напряжение. А теперь, когда система Монтессори добавляет к нашим ресурсам новый многообещающий метод, такой подход представляется еще более неразумным: ведь на самом деле нормальный ребенок уже в возрасте шести лет жаждет научиться читать и писать и более того – находит обширное применение своим новым умениям.

Это опять же не означает, что чтению и письму нужно придавать неоправданно большое значение в воспитании маленьких детей. Если нам удается обучать детей без лишнего напряжения, то мы будем это делать, и чем эффективнее, тем лучше; но не стоит забывать, по примеру г-жи Монтессори, о том, что чтение и письмо составляют лишь второстепенную часть всего получаемого ребенком опыта и в общем эти навыки должны обслуживать другие потребности воспитанников. Даже при наличии самых лучших методик целесообразность обучения письму и чтению до шести лет находится под вопросом. Наша сознательная жизнь и без того слишком наполнена книгами, и было бы благоразумнее отложить обучение грамоте до того момента, пока у ребенка не возникнет естественный интерес к ней, и даже тогда не стоит уделять ей больше времени, чем это необходимо для ненапряженного и постепенного овладения данными навыками.

О технических преимуществах системы Монтессори едва ли может идти спор. Ребенок постепенно учится владеть карандашом в процессе выполнения упражнений, которые сами по себе просты и увлекательны; и, даже если он не учится писать посредством «движения руки», мы должны вполне довольствоваться тем, что

он умеет красиво и четко выводить некоторые знаки. Затем ребенок знакомится с буквами – с их формой, названием, с техникой их написания, причем знакомство это происходит посредством упражнений, важная техническая особенность которых состоит в том, что в них используется *глубокий сенсорный анализ* предлагаемого материала. Не так давно Мейман показал, что процесс запоминания во многом связан с целостным впечатлением, которое достигается в результате продолжительного и интенсивного анализа. В процессе обучения правописанию, к примеру, практически бесполезно изобретать приемы запоминания, если нет достаточно мощного и детального первоначального впечатления, а что касается такого материала, как алфавит, то его успешное запоминание тем более может быть гарантировано только путем тщательного, разнообразного и детального сенсорного восприятия. Система Монтессори настолько эффективна при обучении алфавиту – особенно тем, что в ней используется чувство осязания, – что дети успевают выучить все буквы, прежде чем начинают терять интерес вследствие абстрактно-формального характера материала. Первоначальной заинтересованности в буквах, которыми на глазах у детей пользуются взрослые, хватает на весь период обучения грамоте.

В итальянском языке следующий шаг не вызывает сложностей. Выучив однажды буквы, ребенок может использовать их как материал для составления слов, поскольку в итальянском языке правописание настолько близко к произношению, что обычно не составляет труда написать слово, зная, как оно произносится. Здесь и возникает самая большая проблема в использовании системы Монтессори для обучения чтению на английском языке. На самом деле во многом именно по причине того, что английский язык не обладает фонетической природой, нам пришлось отказаться от алфавитного метода обучения чтению. Конечно же были еще и другие причины, заставившие нас учить детей читать по словам и фразам, но главной причиной все же остается далекий от фонетического характер английского языка. В нашей ситуации оказалось более эффективным учить детей зрительно воспринимать полностью целые слова, предложения, небольшие стихи, таким образом добавляя к сенсорному восприятию интерес, вызываемый широкой гаммой ассоциаций. После этого усвоенные слова раскладываются на фонетические элементы, что позволяет детям свободно осваивать новые слова самостоятельно. Наши значительные успехи благодаря этому методу ставят под сомнение бытующее убеждение о том, что в силу «характерного процесса

естественного развития» дети склонны складывать слова из элементов – звуков и слогов. Напротив, складывается впечатление – и об этом говорит Джеймс[10], – что для ума не менее естественным оказывается обратное направление – сперва охватывать материал целиком, в особенности те элементы, которые представляют практический интерес, и затем выделять в нем формальные элементы. При обучении орфографии конечно же целые элементы (слова) уже зрительно знакомы детям – то есть они узнаваемы в процессе чтения, – и задача теперь состоит в том, чтобы запечатлеть в разуме ребенка определенный порядок составных элементов. Именно потому, что в английском языке чтение и правописание представляют собой совершенно разные процессы, случается, что ребенок научился прекрасно читать, но испытывает сложности в правописании, и перед нами стоит новая задача – довести его до прежнего высокого уровня. Опыт и сравнительные исследования, вопреки устоявшимся предрассудкам, убедительно доказывают, что разделение этих навыков дает положительные результаты как в чтении, так и в правописании. Обучение наших детей алфавиту по методу Монтессори окажет им большую помощь в освоении письма, но лишь в незначительной степени может способствовать развитию навыков чтения и правописания.

Таким образом, в данном вступительном слове была сделана попытка предложить компромиссный вариант. Программа, с успехом применяемая в итальянских школах, может эффективно сочетаться с программой, хорошо зарекомендовавшей себя в британских и американских школах. Мы можем почерпнуть много полезного из системы г-жи Монтессори относительно письма и чтения – в особенности нас не может не впечатлять та свобода, которой пользуются ее воспитанники в процессе обучения письму и в ходе использования новоприобретенных навыков. Кроме того, мы можем взять на вооружение материалы Монтессори для чтения связных прозаических произведений. Нам также могут пригодиться ее материалы по воспитанию чувств с тем, чтобы вести детей к легкому усвоению алфавита. Мы можем оставаться при своих схемах обучения чтению, и можно не сомневаться, что присущий им фонетический анализ будет восприниматься легче и иметь большую эффективность в том случае, если для изучения букв была использована программа Монтессори. Поиск удачных сочетаний обоих методов – конечно же задача практиков-преподавателей и педагогов-теоретиков.

Книга г-жи Монтессори должна представлять огромный интерес для всякого педагога. Конечно же не все увидят в методе Монтессори способ преображения человечества. Не всякий также

пожелает, чтобы с помощью этого – или любого другого метода – воспитывались вундеркинды, вроде тех, что недавно появились в Америке. Не все педагоги одобрят раннее обучение письму и чтению. Тем не менее всякий беспристрастный читатель признает силу гения, которым проникнуты страницы этой книги, и по достоинству оценит результаты трудов г-жи Монтессори. Ученым-педагогам предстоит подвергнуть все системы тщательному сравнительному изучению, и раз г-жа Монтессори стремилась к проверке своих находок скорее в практическом опыте, нежели в сравнительном изучении, то и эту скучную работу стоит проделать. Но как бы мы ни оценивали результаты ее работы, любой педагог, прочитавший эту книгу, не сможет не проникнуться уважением к доктору Марии Монтессори за ее энтузиазм, терпение и проницательность, присущие истинному ученому и другу человечества.

Генри В. Гольмс
Гарвардский университет

Глава I
Критические замечания по поводу новой педагогики в контексте современной науки

Я не ставлю перед собой цель представить вам труд по научной педагогике. Мое скромное намерение состоит в том, чтобы в этих далеко не полных записках рассказать о результатах эксперимента, который может открыть возможность для практической реализации тех новых научных принципов, что в последние годы будоражат мир педагогики.

В течение последнего десятилетия много было сказано о новой тенденции в педагогике, которая по примеру медицины состоит в преодолении сугубо умозрительного характера исследований в пользу спланированного эксперимента в качестве основы для дальнейших выводов. Физиологическая, или экспериментальная, психология благодаря таким известным ученым, как Вебер[11], Фехнер[12] и Вундт[13], уже оформилась в новую отрасль науки и, по всей вероятности, может стать фундаментальным основанием для новой педагогики, подобно тому как прежняя метафизическая психология служила основой для философской педагогики. Мощным импульсом для становления новой педагогики могут стать и достижения морфологической антропологии, применимые к изучению физического развития детей.

Вместе с тем, несмотря на эти тенденции, научная педагогика так и не оформилась в стройную систему. Она представляет собой нечто неопределенное, о чем мы говорим, но чего на самом деле не существует. Можно сказать, что до настоящего времени она существовала лишь в форме интуитивных указаний и намеков на науку, которая с помощью позитивных и экспериментальных наук, возродивших идеи девятнадцатого века, должна проявиться из окружающего ее тумана. Новая педагогика необходима еще потому, что она воспитывает людей, готовых к формированию нового мира посредством научного прогресса. Однако я не буду останавливаться на этом более подробно.

Несколько лет назад один известный врач открыл в Италии «Школу научной педагогики», поставив перед собой цель подготовить учителей, способных следовать новым веяниям, которые уже в то время были ощутимы в мире педагогики. В течение двух-трех лет школа развивалась настолько успешно, что

в нее стекались учителя со всей Италии, а городские власти Милана предоставили ей превосходное оборудование для научных исследований. Начало было положено самое что ни на есть благоприятное, школу щедро поддерживали в надежде на то, что благодаря проводимым здесь экспериментам станет возможным создать «науку формирования человека».

Энтузиазм по поводу новой школы в немалой степени был вызван горячими отзывами со стороны выдающегося антрополога Джузеппе Серджи[14], который на протяжении тридцати лет настойчиво занимался распространением среди итальянских учителей принципов новой цивилизации, основанной на воспитании. «Современное общество, – по словам Серджи, – остро ощущает назревшую необходимость в пересмотре методов воспитания; и тот, кто присоединяется к этой работе, становится борцом за обновление человечества». В своих трудах по педагогике, объединенных в единый том под названием «Воспитание и образование» (Educazione ed Istru-zione), вышедший в издательстве Pensieri, он дает краткий обзор своих лекций, в которых горячо приветствует появление нового движения, будучи убежденным в том, что желаемое обновление заключается в методическом изучении воспитуемых, с учетом достижений педагогической антропологии и экспериментальной психологии.

«На протяжении вот уже нескольких лет я отстаиваю идею, касающуюся процессов воспитания и образования, и чем глубже я размышляю над ней, тем более справедливой и полезной она мне представляется. Идея моя состоит в том, что для установления естественных и рациональных методов нам необходимо провести множество наблюдений за индивидуумом, особенно в раннем детстве, поскольку именно тогда должны быть заложены основы воспитания и культуры.

Измерение размеров головы, роста и т. п. не является единственным фактором формирования педагогической системы, но это путь, который может привести нас к этой системе, ведь если мы ставим перед собой задачу воспитать индивидуума, то нам сперва нужно получить конкретные и непосредственные знания о нем».

Авторитета Серджи было достаточно, чтобы убедить многих в том, что наличие подобных знаний об индивидууме естественным образом будет способствовать развитию воспитательного искусства. Как водится, среди последователей Серджи возникли разногласия по поводу его идей, порой по причине излишне буквального их понимания, а порой вследствие преувеличения их

важности. Основная проблема заключалась в том, что экспериментальное изучение воспитанника смешивалось с воспитательным процессом. А поскольку экспериментальное изучение должно стать путем, ведущим к воспитанию, причем последнее должно вырастать из первого естественным и рациональным образом, то зачастую научной педагогикой без долгих размышлений называли то, что по сути является педагогической антропологией. Эти новообращенные несли перед собой как знамя «Биографическую таблицу», полагая, что, водрузив однажды этот штандарт на боевом поле школы, обеспечат себе победу.

Основываясь на вышеуказанных положениях, эта так называемая Школа научной педагогики обучала воспитателей проводить антропометрические измерения, использовать эстезиометрические[15] инструменты для получения психологических данных, формируя тем самым новую армию научно подготовленных учителей.

Следует отметить, что в этом движении Италия шла в ногу со временем. В начальных школах Франции, Англии и особенно Америки проводились эксперименты, основанные на достижениях антропологии и психологической педагогики, в надежде на то, что антропометрия и психометрия дадут толчок для возрождения школьной системы воспитания. На самом же деле сами учителя редко принимали участие в их исследованиях; в большинстве случаев их проводили врачи, для которых больший интерес представляла их собственная сфера деятельности, чем воспитание детей. Обычно они старались извлечь из этих экспериментов пользу для развития психологии или антропологии и не задумывались над тем, каким образом результаты их работы могут быть использованы для формирования долгожданной научной педагогики.

Одним словом, исследования в области антропологии и психологии никогда, собственно, не были направлены на решение проблем воспитания детей в школах; кроме того, уровень научной подготовки новых учителей был далек от уровня истинной науки.

Проблема заключается в том, что для достижения практического успеха в школьном воспитании требуется подлинное *слияние* этих современных направлений, как в теории, так и на практике. Только таким образом ученым удастся добиться результатов в этой важной для школы сфере деятельности, одновременно подняв научный уровень самих учителей. Сейчас в этом действительно практическом направлении работает Университетская школа педагогики (University School of Pedagogy), основанная Кредаро[16] в Италии.

Задача этой школы состоит в том, чтобы поднять педагогику с ее подчиненного положения, которое та занимает по отношению к философии, и дать ей почетное звание отдельной науки, которая, подобно медицине, сможет заниматься сравнительными исследованиями, разнообразными по своей тематике.

Почетные места среди родственных дисциплин конечно же займут педагогическая гигиена, педагогическая антропология и экспериментальная психология.

Будучи родиной таких ученых, как Ломброзо[17], де Джованни[18] и Серджи, Италия по праву может претендовать на исключительную роль в организации этого движения. Фактически этих трех исследователей можно назвать основателями новых направлений в антропологии: первый – в сфере криминальной антропологии, второй – в медицинской антропологии, а третий – в области педагогической антропологии. С великой пользой для научного знания в целом каждый из этих ученых стал признанным авторитетом в своей сфере деятельности, в результате чего им удалось не только воспитать блестящих и смелых учеников, но также подготовить сознание общественности к восприятию начатого ими научного возрождения. (За более подробной информацией можно обращаться к моей работе «Педагогическая антропология».)

Вне всяких сомнений Италия может гордиться этими достижениями.

Тем не менее в настоящее время проблемы, занимающие нас в области педагогики, представляют интерес для человечества в целом, для всей нашей цивилизации, и в свете современного развития наше внимание должно охватывать весь мир, а не фокусироваться на отдельно взятой стране. В связи с большой значимостью данных исследований всеобщего уважения заслуживают все, кто способствовал становлению этого знания, вне зависимости от того, увенчалась ли их работа успехом. Таким образом, школы научной педагогики и антропологические лаборатории, возникшие в различных городах Италии благодаря усилиям учителей начальной школы и чиновников в сфере образования, но оставленные прежде, чем оформились в стройные учреждения, имели тем не менее большую ценность, поскольку были вдохновлены правильными идеями и открыли свои двери для думающих людей.

Нет нужды говорить о том, что подобные попытки были преждевременными и в их основе лежало слишком поверхностное понимание новых наук, пребывавших тогда еще в стадии становления. Всякое великое дело рождается из многократных

неудач и несовершенных деяний. Когда святому Франциску Ассизскому[19] явился Господь и наказал ему: «Франциск, перестрой Мою Церковь!» – тот подумал, что Владыка говорил о маленькой церквушке, где он в тот момент находился, преклонив колени в молитве. И святой Франциск немедленно взялся исполнять данное ему поручение, таская на своих плечах камни для восстановления разрушенных стен. И только позже он осознал, что его миссия состоит в обновлении католической церкви посредством призыва к бедности. Тем не менее Франциск, самозабвенно таскавший камни, и Франциск – великий реформатор, чудесным образом приводивший людей к торжеству духа, – это один и тот же человек в разные периоды своего развития. Точно так же и все мы, работающие ради общего дела, являемся членами одного и того же тела; и те, кто придет позже нас, достигнут намеченной цели только потому, что до них были те, кто верил в эту цель и трудился ради ее достижения. И подобно святому Франциску, мы верим, что, таская тяжелые бесполезные камни экспериментальных лабораторий с целью восстановления старых, осыпающихся стен школы, мы сможем ее возродить. Мы рассматриваем методы, предлагаемые материалистическими и механическими науками, с тем же воодушевлением, с каким святой Франциск смотрел на гранитные блоки, собираясь водрузить их на свои плечи.

Таким образом, мы оказались на неверном и узком пути, с которого нам нужно сойти, коль скоро мы собираемся найти истинно правильные методы воспитания нашего будущего поколения.

Непросто будет подготовить учителей, освоивших метод экспериментальной науки. Дав им самые подробные знания в области антропометрии и психометрии, мы получим лишь машины, чья целесообразность чрезвычайно сомнительна. Действительно, если мы по этой же схеме будем вовлекать учителей в проведение экспериментов, то навсегда увязнем в теории. Учителя старой школы, получившие образование в соответствии с принципами метафизической философии, воспринимали идеи неких считавшихся авторитетами мужей, спорили о них до хрипоты и слепли, без конца читая их теории. Наши преподаватели научной педагогики, напротив, получив знания об определенных инструментах, прилагают мышечные усилия для работы с этими инструментами. Вдобавок они получили еще и интеллектуальную подготовку в виде наборов стандартных тестов, которые они научились механически использовать.

Разница между ними не так уж и велика, ведь по-настоящему глубокие расхождения проявляются не во внешних техниках, а во внутренней сущности человека. При всем нашем старании приблизиться к научному эксперименту нам так и не удалось подготовить *новых мастеров,* поскольку в конце концов мы оставили их без выхода в настоящую экспериментальную науку; мы так и не подпустили их к высшей и наиболее существенной стадии подготовки – к эксперименту, благодаря которому и рождается ученый.

И на самом деле, кого мы называем ученым? Конечно же не того, кто знает, как манипулировать всеми инструментами в физической лаборатории, и не того, кто умеет ловко и аккуратно обращаться с различными реактивами в кабинете химика, и не того, кто со знанием дела препарирует материал для микроскопа в лаборатории биолога. Согласитесь, зачастую ассистент справляется с практической частью эксперимента лучше, чем сам ученый. Учеными же мы называем тех людей, для которых проведение опыта – это дорога, ведущая к познанию глубокой правды жизни, снятию покровов с ее сокровенных тайн; тех людей, которые, в ходе самого этого поиска, проникаются еще большей страстью к загадкам природы, – страстью, которая порой заставляет ученого забывать о себе. Ученый – это отнюдь не тот, кто умеет ловко манипулировать инструментами; ученый – это тот, для кого предмет поклонения – это природа и кто является носителем внешних атрибутов этой веры, подобно тому, как это делают последователи религиозных вероучений. К этой славной братии ученых мы причисляем тех, кто, подобно средневековым траппистам, забывает о внешнем мире и чувствует себя живым только в стенах лаборатории, часто не заботясь об одежде и питании, просто потому, что собственные потребности его уже не занимают; тех, кто потерял зрение, проведя годы за микроскопом; тех, кто в пылу исследования прививает себе возбудителей туберкулеза; тех, кто изучает состав экскрементов больных холерой с целью обнаружения переносчиков заболевания; тех, кто знает о взрывоопасных свойствах определенного химического препарата, но тем не менее настойчиво проводит опыты, рискуя собственной жизнью. Таков дух настоящих ученых, которым природа открывает свои тайны, венчая их труды славой открытия.

Существует особый дух, присущий настоящему ученому, и это нечто гораздо более высокое, нежели простое механическое мастерство. И лишь тогда, когда этот дух торжествует над механической составляющей, можно говорить о том, что ученый достиг вершины в своей работе. Когда ученый достигает этого пика, наука обогащается не только новыми откровениями о

природе вещей, но также и философским синтезом чистой мысли.

Я твердо верю в то, что мы должны воспитывать в наших учителях прежде всего этот *дух,* а не прививать им механическое умение; иными словами, *направление подготовки* должно ориентироваться в первую очередь на дух, а не на механическую работу. К примеру, когда мы рассматриваем вопрос о научной подготовке учителей, сводя ее к основам методологии науки, мы не ставим перед собой цель сделать из учителей начальной школы гениальных антропологов, специалистов в области экспериментальной психологии или знатоков детской гигиены; мы лишь хотим *направить* их в сферу экспериментальной науки, обучить их пользоваться различными инструментами с известной долей мастерства. Итак, мы хотим лишь *направить* учителя и, с учетом его сферы деятельности и места работы, пробудить в нем этот *дух* научного исследования, который распахнет перед ним двери более широких возможностей. Иными словами, мы стремимся к тому, чтобы пробудить в сознании и сердце учителей интерес к явлениям природы в такой степени, что, полюбив природу, они смогут почувствовать то самое напряженное волнение, охватывающее всякого, кто подготовил эксперимент и теперь с нетерпением ждет открытий[20].

Инструменты сродни алфавиту: мы должны овладеть ими, если хотим научиться читать природу; подобно книге, хранящей в себе откровения глубочайших мыслей автора, но пользующейся алфавитом как средством составления внешних символов, то есть слов. Природа аналогичным образом, через механизм эксперимента, дарует нам бесконечные цепочки откровений, раскрывая перед нами свои секреты.

Однако, выучившись механически прописывать всевозможные слова в тетради, точно так же механически человек сможет прочитать все слова из, скажем, пьесы Шекспира, при условии, что шрифт достаточно разборчивый. Ученый, которого посвятили лишь в технику проведения голых экспериментов, похож на того, кто прописывает слова в тетради в их буквальном значении; именно на таком уровне мы оставляем наших учителей, ограничивая их подготовку лишь техникой.

Вместо этого мы должны превратить их в поклонников и толкователей духа природы. Они должны быть похожи на того человека, который, научившись писать, однажды обнаруживает, что за написанными символами он может уловить *мысль,* которую в них вкладывали Шекспир, Гёте или Данте. Как вы видите, между двумя этими этапами пролегает долгий путь. Тем не менее наша первая ошибка носила вполне естественный характер. Если

ребенок умеет писать, у нас создается впечатление, что он уже умеет читать. И в самом деле, он читает надписи на дверях магазинов, названия газет, по сути, он может прочитать любое слово, попадающееся ему на глаза. Вполне естественно, что, приведя такого ребенка в библиотеку, педагог легко сможет поверить в то, что ему доступен *смысл* всех книг, которые он там увидит. Но при первой же попытке проделать это на практике оказывается, что механического умения читать недостаточно, и нужно снова продолжать учебу в школе. Аналогичный процесс происходит и с учителями, которых мы, как нам кажется, обучаем научной педагогике, тренируя их в антропометрии и психометрии.

Однако давайте ненадолго отложим проблему подготовки мастеров научной педагогики, в общепринятом смысле этого слова. Мы даже не будем пытаться очертить программу такой подготовки, поскольку это, скорее всего, заведет нас в дискуссию, которой здесь не место. Вместо этого предположим, что благодаря долгим и настойчивым упражнениям нам удалось подготовить учителей, понимающих, что такое *наблюдение за природой.* Предположим, что нам удалось довести их до уровня таких ученых, которые просыпаются среди ночи и направляются в леса и поля, надеясь застать утреннее пробуждение определенных насекомых, представляющих для них интерес. Невыспавшийся и уставший от ходьбы, такой ученый тем не менее не теряет бдительности; его не заботит то, что весь он в пыли и грязи, что утренний туман насквозь промочил его одежду: его беспокоит только то, как бы не выдать свое присутствие и позволить насекомым на протяжении нескольких часов безмятежно выполнять свои привычные действия, а самому спокойно за ними понаблюдать. Представим, что наши учителя достигли уровня такого ученого, который, будучи уже наполовину ослепшим, продолжает вглядываться в микроскоп, наблюдая за спонтанными перемещениями какой-то крошечной инфузории. Для ученого-наблюдателя эти существа, в своей особенной манере избегания друг друга и выборе пищи, обладают неким смутным разумом. Ученый вмешивается в неторопливое течение их жизни посредством электрического сигнала, наблюдая за тем, как некоторые из них группируются возле положительного полюса, а другие – возле отрицательного. Продолжая эксперимент, ученый воздействует на них светом, отмечая, что некоторые устремляются к источнику света, в то время как другие бегут от него. Ученый исследует эти и похожие на них реакции, держа все время в голове вопрос, является ли бегство от источника воздействия или устремление к нему сродни таким реакциям, как

избегание друг друга или выбор пищи, – иными словами, являются ли подобные отличия результатом выбора, результатом работы непонятного нам сознания, благодаря которому наблюдаемые реакции отличаются от физических законов притяжения и отталкивания, которые мы наблюдаем на примере магнита. А затем представим, что такой ученый осознает, что уже четвертый час пополудни, а он еще не обедал, но это его не печалит, ведь все это время он провел в своей лаборатории, а не дома, где бы его уже давно звали к столу, прерывая то и дело его интересные наблюдения.

Представим, что учитель, независимо от научной подготовки, достиг такого уровня заинтересованности в наблюдении за естественными явлениями. Это прекрасно, но только одного этого недостаточно, ведь особая миссия педагога заключается в наблюдении отнюдь не за насекомыми и бактериями, а за человеком. Учитель не занимается изучением человека в процессе выполнения им повседневных дел, наблюдая за его передвижениями с момента пробуждения, подобно тому как ученый проводит наблюдение за популяциями насекомых. Задача педагога состоит в изучении человека в момент пробуждения его интеллектуальной жизни.

Интерес к человеку в целом – а именно это мы хотим привить нашим учителям – характеризуется глубоко личными взаимоотношениями между наблюдателем и наблюдаемым индивидом, взаимоотношениями, которые не могут возникнуть между зоологом или ботаником и той формой жизни, которую они исследуют. Человек не может питать привязанность к насекомому или химической реакции, которые являются предметом его изучения, не пожертвовав частицей самого себя. Для стороннего наблюдателя такое самопожертвование выглядит как настоящий отказ от самой жизни, почти как мученичество.

Однако любовь человека к человеку есть намного более деликатное явление, причем настолько бесхитростное, что понятно всем без исключения. Такого рода отношения доступны каждому человеку, не являясь привилегией специально подготовленного класса интеллектуалов.

Чтобы раскрыть смысл этой второй составляющей подготовки, связанной с духом, давайте попытаемся вообразить, что происходило в умах и сердцах первых последователей Иисуса Христа, когда Он говорил о Царстве, не принадлежащем этому миру, которое выше любого земного царства, независимо от того, насколько в нем сильна царская власть. Со свойственной им простотой ученики спросили Его: «Учитель, скажи нам, кто будет большим в Царстве Небесном?» Иисус отвечал им, гладя по

голове маленького ребенка, который с умилением и интересом посмотрел на Его лицо: «Кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном». Представим, что среди тех, к кому были обращены эти слова, был один с пылкой и преданной душой, которому эти слова запали глубоко в сердце. Со смесью почитания и любви, сокровенного любопытства и стремления достичь истинного величия духа он начинает наблюдать за каждым движением этого ребенка. Но даже если мы поместим такого наблюдателя в класс, полный детей, то не получим того нового педагога, которого мы хотим воспитать. Наша цель состоит в том, чтобы вживить в душу ученого, готового на самопожертвование, то же сочетание почтения и любви, присущее ученикам Христа, – лишь тогда мы получим *дух* истинного учителя. И, общаясь с ребенком, он научится тому, как взращивать в себе качества настоящего педагога.

Рассмотрим поведение учителя на другом примере. Представьте себе ботаника или зоолога, разбирающегося в техниках наблюдения и экспериментирования, который пускался в путешествия для того, чтобы изучить «тот самый вид грибов» в его природном окружении. Такой ученый проводил наблюдения в полевых условиях, после чего продолжал начатое исследование в лаборатории, при помощи микроскопа и других доступных ему инструментов. Такой ученый и в самом деле понимает, что значит изучать природу, и знает, каким образом использовать все средства современной экспериментальной науки в целях своего исследования.

Теперь же представим себе, что такого человека, в знак уважения к проделанной им работе, назначают заведующим кафедрой в каком-либо университете, поставив перед ним задачу продолжать начатое изучение перепончатокрылых. Представьте себе, что, встречая его на новом месте работы, ему показывают ящик, в котором под стеклом приколоты булавками несколько бабочек с неподвижно распростертыми крылышками. Ученый скажет, что это не более чем детская забава, а не материал для научного исследования, что эти образцы скорее подходят для коллекции, которую собирает ребенок, гоняясь с сачком за бабочками. Ученому-экспериментатору с таким материалом делать нечего.

Похожая ситуация возникнет, если мы отправим учителя, который, по нашему разумению, получил соответствующую научную подготовку, в одну из тех общественных школ, где дети настолько стеснены в спонтанном выражении своей личности, что уже почти не похожи на живых людей. В таких школах детей, как бабочек, прикалывают к их партам, распластывая бесполезные

крылья пустых и ненужных знаний, которые они там приобретают.

Таким образом, недостаточно лишь воспитывать в наших учителях научный дух. Мы должны *подготовить школы* для такого наблюдения. Если мы хотим, чтобы в наших школах родилась научная педагогика, мы должны создать в них условия для *свободных и естественных проявлений ребенка.* Без этой реформы не обойтись.

Будет неверным утверждать, что этот принцип уже существует в педагогике и практикуется в наших школах. Действительно, некоторые педагоги, вдохновленные Руссо[21], пытались следовать несбыточным принципам в своих туманных устремлениях утвердить свободу ребенка, однако на практике наши педагоги все еще незнакомы с понятием свободы. Зачастую их понятие свободы сродни тому чувству, которое охватывает людей во время восстания против рабства, или же напоминает концепцию социальной свободы, которая неизменно оказывается ограниченной, несмотря на то что она стоит на более высоком уровне. «Социальная свобода» всегда означает лишь очередную ступень лестницы Иакова[22]. Иными словами, это лишь частичное освобождение – освобождение страны, класса, освобождение от идеологии.

Понятие свободы в педагогике, напротив, должно быть всеобъемлющим. Биологические науки доказали это, предложив способы изучения жизни. Если традиционная педагогика и оговаривала вскользь необходимость наблюдения за ребенком в его свободном спонтанном проявлении до начала обучения, то, каким бы неопределенным и скудно выраженным ни был этот постулат, его стало возможно реализовать на практике лишь на основе того огромного вклада, который сделали экспериментальные науки в девятнадцатом веке. Я не хочу сейчас разворачивать софистический спор, достаточно лишь того, что мы просто выразим здесь свою позицию. Если кто-то скажет, что в современной педагогике действует принцип свободы, то мы лишь улыбнемся. Такую улыбку вызывает у нас ребенок, который смотрит на ящик с приколотыми бабочками и утверждает, что они живые и могут летать. Принцип рабства все еще доминирует в нашей педагогике, а следовательно, и в наших школах. Чтобы доказать это, хватит одного примера – вспомните закрепленные на одном месте парты со скамейками. Здесь мы видим яркое свидетельство ошибок, которые делала материалистическая научная педагогика на ранних этапах, когда она со слепым энтузиазмом и энергией перетаскивала бесполезные валуны науки с целью восстановления осыпающихся стен школы. Сперва

школы были оборудованы длинными узкими скамьями, на которых в большой тесноте сидели дети. С приходом научных знаний эти скамьи были усовершенствованы. Немалую роль в этом процессе сыграли новейшие изыскания в области антропологии. Высота сиденья рассчитывалась с учетом возраста ребенка и длины его ног. Детальным образом определялось расстояние между скамьей и партой для того, чтобы сохранить осанку ребенка. Кроме того, сиденья были разделены, причем расстояние между ними было настолько четко рассчитано, что ребенок мог разве что сесть за парту, но потянуться вбок уже не было возможности. Это было сделано специально, для того чтобы дети сидели отдельно друг от друга и каждый ребенок, во всей своей неподвижности, был на виду у учителя. Рассаживание детей поодиночке преследовало еще и другую цель – профилактика аморального поведения в классе. Что и говорить – наше общество настолько предусмотрительно, что если бы мы заговорили о принципах половой нравственности в воспитании, то саму постановку вопроса посчитали бы возмутительной и способной опорочить детскую невинность. Вместо этого – пожалуйста, наша наука тоже поддалась всеобщему ханжеству, производя машины! Угодливая наука идет дальше, разрабатывая школьные скамьи таким образом, чтобы добиться максимальной неподвижности или, если вам так угодно, ограничить движения ребенка.

Парта сконструирована таким образом, что, садясь за нее, ребенок волей-неволей принимает удобное, как полагают, с точки зрения гигиены положение. Сиденье, парта, подставка для ног – вся эта конструкция не дает ребенку встать во время работы. Ученик только и может, что сидеть с прямой спиной на выделенном ему месте, которого хватает как раз для того, чтобы на нем сидеть, но не более. Вот это и считается у нас прогрессом в области школьной мебели. Каждое из направлений так называемой научной педагогики разработало свой образец школьной парты, созданной на основе научных знаний. Во многих странах возникли свои «национальные парты», являющиеся предметом особой гордости. В ходе такого соревнования было запатентовано немало подобных конструкций.

Спору нет – при создании этих парт использовались достижения науки. Измерения тела и определение возраста проводились с учетом антропологических исследований, знания физиологии привлекались для изучения движения мышц, психология предостерегла от возможного извращения инстинктов, и конечно же – гигиена, благодаря которой конструкция парт предупреждает искривление позвоночника.

Эти парты действительно стали плодом науки, ведь в их

конструкции отразился весь опыт антропологического изучения ребенка. Как я уже говорила, они являются примером буквального приложения научных знаний к процессу обучения в школе.

Тем не менее я верю в то, что совсем скоро мы с удивлением поймем, какая ошибка крылась за этим подходом. Нам покажется невероятным, что столь тщательное изучение детской гигиены, антропологии, социологии вкупе с прогрессом общественной мысли в целом не смогли раньше выявить существенные недостатки этих парт. Тем больше будет наше изумление, когда мы поймем, что на протяжении последних лет практически все страны были охвачены идеей защиты детей.

Я верю в то, что спустя лишь несколько лет общество будет в недоумении читать описания этих научно обоснованных скамеек, ощупывать их, поражаясь, каким образом они могли служить профилактике искривления позвоночника у наших детей!

Конструкция этих научно обоснованных парт подразумевала, что дети будут следовать строгому режиму, вследствие чего даже у крепких и здоровых детей вполне могла развиться горбатость! Позвоночный столб, который с точки зрения биологии является первичной, базовой и древнейшей частью человеческого скелета, наиболее жестко зафиксированным органом нашего тела, поскольку скелет – это наиболее твердая составляющая человеческого организма, – этот самый позвоночный столб, который выдерживал все нагрузки отчаянных усилий, которые первобытный человек прикладывал, сражаясь с пустынным львом, охотясь на мамонта, добывая вручную камень и придавая нужную форму куску железа, – этот самый позвоночный столб сгибается, не выдерживая бремени школы.

Невозможно поверить в то, что так называемая наука работала над тем, чтобы усовершенствовать орудия рабства в наших школах, и этот процесс не был освещен ни одним лучом социально-освободительного движения, которое все больше завоевывало мир. Ведь время, когда разрабатывались эти научные парты, было также временем освобождения класса рабочих от бремени несправедливых условий труда.

Движение в сторону социальных свобод сейчас актуально как никогда, с его проявлениями мы встречаемся на каждом шагу: в лозунгах общественных лидеров, в возгласах рабочих масс, в научных и социалистических публикациях, во всей нашей прессе. Недоедающие рабочие не просят дать им тонизирующее средство – они требуют создания таких экономических условий, при которых проблема плохого питания не возникнет в принципе. Шахтер, страдающий паховой грыжей, развившейся вследствие ежедневной многочасовой работы в ссутуленном положении, не

просит выдать ему бандаж для живота – он требует уменьшения рабочего дня и улучшения условий труда, которые позволят ему сохранить нормальное здоровье.

И в то же самое время, когда мы с ужасом обнаруживаем, что наши дети учатся в далеко не гигиеничных условиях, в классах, настолько неприспособленных для нормального развития детей, что деформируется даже их скелет, нашей реакцией на это становится ортопедическая скамейка. Это ничем не отличается от того, как если бы мы дали шахтеру поддерживающий пояс или выдали голодающему рабочему мышьяк.

Не так давно ко мне обратилась дама, полагавшая, что я питаю симпатию ко всевозможным научным новинкам, касающимся школьной деятельности. Она с явным удовлетворением продемонстрировала мне изобретенный ею самой *ученический корсет,* который, по ее убеждению, дополнит действие скамейки.

Есть и другие хирургические методы борьбы с искривлением позвоночника. Существуют определенные ортопедические приспособления, пояса и корсеты. Можно также периодически подвешивать ребенка за голову и плечи, в результате чего тело на весу вытягивается и позвоночный столб выпрямляется. В условиях школы широко применяется скамейка, выполняющая функцию ортопедического инструмента. Кто-то уже предлагает обязательное ношение корсета. Еще немного – и кто-нибудь выдвинет предложение, чтобы все ученики систематически проходили сеанс подвешивания!

Все это является логическим следствием буквального приложения научных методов к школе, которая сама по себе далека от совершенства. Ведь самый рациональный метод борьбы с искривлением позвоночника у детей – это изменение формы их работы в школе таким образом, чтобы ученикам больше не приходилось подолгу сидеть в неправильном положении. Больше всего сейчас школа нуждается в свободе, а не в специальных скамейках и подобных им механизмах.

Даже если принять тот факт, что закрепленные на одном месте парты способствуют оздоровлению детского организма, они все равно останутся небезопасными с точки зрения гигиены: неподвижная мебель мешает нормальной уборке помещения. Каждый день дети заносят в класс на подошвах своей обуви столько уличной грязи – и вся она остается на подставках для ног, которые невозможно снять. В настоящее время происходят большие изменения в домашней обстановке, новую мебель можно легко передвигать, вытирать от пыли и даже мыть. Однако школа,

по всей видимости, остается слепой к общественным изменениям.

Все это заставляет нас задуматься над тем, что станет с духом ребенка, обреченного расти в условиях, настолько далеких от естественных, что деформируется даже его скелет. Когда мы говорим об освобождении рабочих, мы всегда понимаем, что за такими внешними проявлениями страдания, как малокровие и грыжа, существует еще одна глубокая рана, от которой страдает душа человека, находящегося в состоянии рабства. Борясь за освобождение рабочих, мы прежде всего стремимся искоренить именно эту глубоко лежащую несправедливость. Мы хорошо знаем, что помимо заболеваний крови и внутренних органов, сама душа человека, работающего в рабских условиях, гибнет или угнетается до состояния полной бесчувственности. Именно *моральная* деградация раба является самым тяжким грузом, мешающим человечеству идти по пути прогресса, – это бремя, которое не дает человечеству развиваться. Освобождения требуют в первую очередь души людей, а потом уже их тела.

Что же нам остается сказать, когда вопрос, стоящий перед нами, касается *воспитания детей?*

Нам хорошо знакомо печальное зрелище, когда школьный учитель должен заполнить голову своих учеников набором сухих фактов. Чтобы преуспеть в этом бесплодном занятии, учитель не находит иного способа, как заставить детей сидеть неподвижно и тем самым насильно привлечь внимание своих невольных слушателей. Держать учеников в необходимом физическом и умственном состоянии учителю помогает эффективная система поощрений и наказаний.

Действительно, сегодня все сходятся во мнении, что в школах пора отменить порку и другие телесные наказания. Параллельно с этим процесс вручения наград тоже стал менее церемониальным. Эти частичные реформы являются очередными одобренными наукой подпорками, призванными поддержать далекое от совершенства школьное образование. Поощрения и наказания, в том виде, в каком они сейчас существуют, представляют собой, если можно так выразиться, *скамейки* для души, инструмент для порабощения духа. Нужно отметить, однако, что они как раз призваны вызвать деформации, а не уменьшить их. Поощрения и наказания искусственно побуждают выполнять противоестественные действия помимо воли воспитанника, и как следствие, мы не можем говорить о естественном развитии ребенка. Перед тем как сесть в седло, жокей дает лошади кусок сахара; кучер подстегивает лошадь кнутом, чтобы та слушалась поводьев, – но все равно эти лошади не будут бежать так же легко и свободно, как их дикие собратья.

Можем ли мы допустить, чтобы здесь, в сфере образования, один человек порабощал другого?

Конечно же никто не станет спорить с тем, что социальный человек – это не кто иной, как природный человек, находящийся под игом общества. Тем не менее, если мы окинем внимательным взглядом всю историю морального развития общества, мы увидим, что постепенно это иго становится все легче и легче, иными словами, мы убедимся в том, что медленно, но уверенно мы приближаемся к триумфу природы, а следовательно, и самой жизни. Бремя раба сменяется бременем слуги, который затем превращается в работника.

Постепенно слабеют и исчезают все формы рабства, даже сексуальное рабство женщин. История цивилизации – это история завоеваний и освобождений. Мы должны задаться вопросом, на каком же этапе развития мы сейчас находимся, если для дальнейшего продвижения нам необходимы поощрения и наказания. Если мы уже преодолели этот этап, то применять вышеуказанные меры в системе образования будет означать только то, что мы стягиваем наше грядущее поколение на уровень ниже, вместо того чтобы знакомить их с истинным наследием прогресса.

Положение, в котором сейчас находится школа, во многом похоже на ситуацию, сложившуюся между правительством и многочисленными работниками государственных служб. Эти чиновники работают каждый божий день на благо нации, но они не чувствуют и не видят непосредственных результатов своей работы. Иными словами, они не осознают, что именно благодаря их трудам государство продолжает выполнять свою большую миссию, принося пользу всему народу. Но для работников государственных департаментов непосредственной наградой становится повышение по служебной лестнице, вроде того как для ученика целью является переход в следующий класс. Человек, забывший о действительно значимой цели, ради которой он выполняет свою работу, уподобляется ребенку, который вынужден находиться в классной комнате, в условиях ниже своего действительного положения: у него, как у раба, отняли то, что по праву принадлежит ему. Его человеческое достоинство низведено до уровня достоинства машины, которую необходимо время от времени смазывать, поскольку у нее нет собственного внутреннего импульса для дальнейшей деятельности. Все эти мелкие желания, вроде стремления к похвальным листам и медалям, являются не более чем искусственным стимулом, освещающим на какое-то мгновение темный и лишенный содержания путь, которым приходится идти.

Поощрения мало чем отличаются от наказаний. Страх не получить повышение держит служащего на одном месте, привязывая его к ежедневной монотонной работе, точно так же, как страх не перейти в следующий класс побуждает ученика садиться за книгу. Упрек начальника действует так же, как и нарекания со стороны учителя. Исправление ошибок в работе чиновника аналогично плохой оценке, которую учитель ставит ученику за сочинение. Сходство почти полное.

И если государственные учреждения работают не на том уровне, как того требует величие нации, если на каждом шагу мы сталкиваемся с проявлениями коррупции, – то это результат того, что в сознании чиновника угасло понимание собственного величия как человека и все видение сузилось до мелких и примитивных фактов, воспринимаемых им как поощрения и наказания. Тем не менее государство держится благодаря личным достоинствам многих его служащих, которые смогли противостоять коррумпирующей силе наград и наказаний, продолжая следовать непреодолимому движению собственной чести. По мере того как жизнь побеждает причины, порождающие нищету и смерть в обществе, и движется вперед к новым завоеваниям, инстинктивное стремление к свободе так же победоносно прокладывает себе дорогу, несмотря на все препятствия.

Мир движется вперед именно благодаря этой жизненной силе, одновременно индивидуальной и всеобщей, которая зачастую сокрыта глубоко в душе человека.

Вместе с тем, если кто-то занят по-настоящему человеческой работой, делая что-то действительно великое и значительное, того не собьют с намеченного пути мелкие подачки, именуемые «наградами», и не испугают маловажные неурядицы, которые мы называем «наказаниями». Представим себе огромную армию великанов, сражающихся исключительно ради чинов, эполетов и медалей, а также из страха быть подстреленным, а с другой стороны – горстку пигмеев, воодушевленных любовью к родине. В такой битве победа достанется последним. Когда в армии умирает дух истинного героизма, то система поощрений и наказаний лишь усугубляет всеобщее разложение, ведя за собой коррупцию и трусость.

Все победы в истории человечества, весь прогресс зиждется на внутренней силе человека.

Таким образом, молодой студент может стать великолепным врачом, если им движет интерес к учебе, если его внутренний голос говорит ему, что медицина – это его призвание. Но если он

учится в надежде получить наследство или удачно жениться или же его привлекают сугубо материальные преимущества профессии, он никогда не станет настоящим мастером своего дела, а мир не поднимется на одну ступеньку выше благодаря его работе. Если человеку важны эти искусственные стимулы, то ему лучше не становиться врачом. У каждого есть свои склонности, свое особое призвание, быть может, очень скромное, но, несомненно, полезное. Система поощрений может увести человека от его истинного призвания, заставив его выбрать неправильный и в конечном счете бесплодный путь. В результате человек вынужден следовать этому навязанному пути, в то время как его естественные устремления искажаются, принижаются и даже приравниваются к нулю.

Мы не устаем повторять: мир *развивается,* и мы должны вдохновлять людей на дальнейшее развитие. Однако прогресс происходит благодаря чему-то *новому, недавно родившемуся,* и, поскольку появление нового нельзя предугадать, за него не награждают орденами. Напротив, часто первопроходец становится мучеником. Не дай бог, стихи будут рождаться лишь из желания поэта получить награду в Капитолии! Стоит подобным мыслям закрасться в сердце поэта, как от него тут же бегут музы. Стихи рождаются только тогда, когда поэт не думает ни о себе, ни о награде. И когда его наконец увенчают лавровым венком, он почувствует всю бесполезность подобной награды. Ведь истинная награда заключается в величественном открытии поэтом собственной внутренней силы посредством своих стихов.

Существует, однако, и внешняя награда. Например, когда оратор видит, как меняются лица его слушателей под воздействием пробужденных им эмоций, он переживает такое невероятное чувство, сравнимое разве что с тем переживанием, которое испытывает человек, узнав, что он кем-то любим. Касаться человеческих душ и завоевывать их – вот наша радость и единственная стоящая награда за наши труды.

Порой в нашей жизни возникают моменты, когда мы с удовольствием осознаем, что принадлежим к группе великих людей этого мира. Такие моменты счастья даруются человеку с той целью, чтобы тот мог спокойно продолжать свою жизнь. Такое чувство возникает у человека, когда он добивается взаимной любви, когда у него рождается сын, когда он совершает блистательное открытие или издает книгу, – в такие минуты мы ощущаем, что стоим на вершине этого мира. Если в этот момент к нам подойдет кто-нибудь, обладающий особой властью, и вручит нам медаль или любой другой знак отличия, то он существенно поколеблет нашу внутреннюю гордость за собственное

достижение. «Кто ты такой? – завопит наша разбитая иллюзия. – Кто ты такой, чтобы напоминать мне о том, что я не первый среди людей? Неужели есть кто-то выше меня, кто может вручить мне награду?» В такие минуты единственной наградой для человека может быть только Божественная награда.

Говоря о наказаниях, вспомним о том, что нормальное развитие человека предполагает раскрытие, а наказание, в обычном понимании, всегда предстает в форме *подавления.* Такие меры могут пойти на пользу некоторым низшим натурам, выросшим в порочной среде, но их на самом деле очень мало, и они не оказывают существенного влияния на социальный прогресс. Уголовный кодекс грозит нам наказанием в случае, если мы проявляем бесчестие в рамках, определенных законом. Но мы придерживаемся правопорядка не из страха перед законами; мы не крадем и не убиваем лишь по той причине, что мы любим мир, потому что естественное течение нашей жизни ведет нас вперед, уводя нас все дальше от опасности совершения низких и порочных деяний.

Мы не хотим сейчас вдаваться в этические и метафизические аспекты этого вопроса, но можем с уверенностью заявить, что нарушитель закона, перед тем как совершить противозаконное действие, чувствует угрожающую тяжесть нависшего над ним уголовного кодекса, *при условии, что нарушитель знает о существовании наказания.* Преступник сознательно бросает вызов закону или же по ошибке питает иллюзорную надежду на то, что ему удастся избежать наказания. Но в любом случае, прежде чем преступить закон, в сознании нарушителя происходит *борьба между преступлением и наказанием.* Вне зависимости от того, насколько эффективно уголовный кодекс сдерживает преступность, он был определенно создан для очень немногочисленной группы людей, а именно для преступников. Подавляющее большинство граждан сохраняют честность без оглядки на какие бы то ни было угрозы со стороны закона.

Настоящим наказанием для нормального человека является утрата осознания собственной силы и величия, которые питают внутреннюю жизнь человека. Подобная кара часто настигает людей на пике успеха. Со стороны кажется, что такой человек купается в счастье и богатстве, но на самом деле его терзает страдание. Очень часто люди не ведают, каково будет их настоящее наказание.

Именно тут на помощь может прийти воспитание.

Сегодня мы удерживаем наших детей в школе, ограничивая их свободу партами, а также системой материальных поощрений

и наказаний, – одним словом, методами, которые калечат их тела и души. Мы ставим перед собой цель призвать учеников к дисциплине, которая понимается как неподвижность и тишина, а затем повести их – но куда? Очень часто мы сами не знаем, куда конкретно мы хотим вести наших учеников.

Школьное образование зачастую сводится к заполнению детского сознания набором интеллектуальных сведений в рамках утвержденной программы. Эти программы, как правило, создаются официальными управлениями по вопросам образования, после чего закон обязывает учителей и школьников следовать им.

Когда мы видим такое повсеместное неуважение к самой жизни, проявляющееся в наших детях, нам остается только со стыдом отвести взгляд в сторону, закрыв виноватое лицо руками!

Серджи был прав, когда сказал: «Сегодня перед обществом стоит первоочередная задача – преобразование методов воспитания и обучения, и всякий, кто присоединяется к этой работе, становится борцом за обновление человечества».

Глава II
История методов

Если мы ставим перед собой задачу создать систему научной педагогики, то нам следует держаться другой линии поведения, отличной от той, что была принята до настоящего времени. Подготовка учителей должна происходить одновременно с трансформацией школы. Ведь если мы воспитываем в учителе качества наблюдателя, знакомого с экспериментальными методами, мы должны создать в школе такие условия, которые бы способствовали наблюдению и эксперименту. Фундаментальным принципом научной педагогики должна по праву стать *свобода ученика* – свобода, которая откроет возможности для индивидуальных спонтанных проявлений природы ребенка. Если мы хотим, чтобы новая и действительно научная педагогика родилась в ходе *изучения индивида,* то такое изучение может иметь место исключительно при наблюдении за *свободным* ребенком. Напрасно ждать действенного обновления педагогических методов, опираясь на методическое наблюдение за детьми, находящимися под пристальным надзором, как это предлагают существующие на настоящий момент методы педагогики, антропологии и экспериментальной психологии.

Каждое из направлений экспериментальной науки возникло благодаря своему собственному уникальному методу. К примеру, бактериология, как наука, обязана своим появлением методу изоляции и культивирования микробов. Развитие криминальной, медицинской и педагогической антропологии обусловлено применением антропологических методов к различным группам людей, как то: преступникам, душевнобольным, пациентам амбулаторий, а также ученым. В связи с этим экспериментальная психология должна четко определить, каким методом ей стоит руководствоваться для проведения своих экспериментов.

Одним словом, важно обозначить *метод, или технику,* а затем, применяя его, ожидать удовлетворительного результата, который обязательно проявится из непосредственного опыта. Характерной особенностью экспериментальных наук является то, что к эксперименту приступают *без каких бы то ни было предвзятых мнений* относительно конечного результата, ради которого и проводится опыт. Предположим, что мы хотим провести научное наблюдение с целью выяснить, насколько совершенство пропорций головы ученого соотносится с уровнем его интеллекта. Одно из обязательных условий проведения

данного эксперимента – это анонимность при измерении пропорций. В противном случае, зная, кто из ученых умнее всех, а кто – самый недалекий, мы будем руководствоваться предвзятой идеей о том, что человек с наиболее развитым интеллектом должен обладать совершенными пропорциями головы, а это, в свою очередь, неизбежно скажется на результатах исследования.

Всякий, кто приступает к эксперименту, должен освободиться от каких бы то ни было предубеждений. Таким образом, становится очевидным, что, если мы действительно хотим использовать метод экспериментальной психологии, нам нужно сперва отказаться от всех прежних убеждений и продолжать работу, руководствуясь исключительно *методом* как средством нахождения истины.

Нам нельзя основывать свою работу на каких-либо догматических утверждениях, которых мы, быть может, придерживались в отношении детской психологии. Напротив, нам следует руководствоваться методом, который сможет дать ребенку полную степень свободы. У нас нет другого выбора, если мы хотим начать изучение детской психологии с действительно научных позиций, на основе наблюдений за спонтанными проявлениями ребенка. Может случиться, что на этом пути нам откроются удивительные и неожиданные возможности.

Эксперимент, и ничто другое, сможет привести нас к победоносным открытиям, которые смогут лечь в основание детской психологии и педагогики.

Проблема, таким образом, состоит в том, чтобы найти тот самый *метод, присущий* экспериментальной педагогике. Мы не можем использовать те же методы, что и другие экспериментальные науки. Конечно же нельзя не согласиться с тем, что научная педагогика появилась благодаря гигиене, антропологии и психологии и отчасти заимствовала технические приемы, характерные для этих трех отраслей знаний, хоть и ограничиваясь особым вниманием к индивиду, который проходит процесс воспитания и обучения. Но в педагогике, как в целостной науке, такое изучение индивида является лишь второстепенной частью, несмотря на то что оно должно сопутствовать *воспитательной* работе, которая по своей природе совершенно иная.

Предлагаемое вашему вниманию исследование отчасти касается *метода* экспериментальной педагогики и является результатом опытов, проводимых мною на протяжении двух лет в домах ребенка. Я могу представить лишь самое начало работы над методом, который мы применяли в работе с детьми в

возрасте от трех до шести лет. Однако я смею надеяться, что эти скромные эксперименты, давшие тем не менее поразительные результаты, станут источником вдохновения на продолжение начатой работы.

Несмотря на то что наша воспитательная система еще недостаточно развита, она, как показывает опыт, уже блестяще себя зарекомендовала и может найти практическое применение во всех детских воспитательных учреждениях, а также в первых классах начальной школы.

Быть может, я не совсем права, когда говорю, что настоящая работа явилась плодом двухлетнего опыта. Все то, что я собираюсь изложить в этой книге, не могло появиться лишь благодаря этим недавним усилиям. На самом деле начало воспитательной системы, применяемой в домах ребенка, было положено гораздо раньше, и если кому-то покажется, что два года работы со здоровыми детьми – это небольшой срок, то нужно вспомнить о том, что этому предшествовали педагогические эксперименты с неполноценными детьми, и с этой точки зрения мы увидим, что имеем дело с результатами длительной и вдумчивой работы.

Около пятнадцати лет назад, работая ассистентом при психиатрической клинике Римского университета, я регулярно посещала приюты для умалишенных, где наблюдала за больными и отбирала наиболее интересные случаи для более подробного изучения в клинике. Таким образом я и заинтересовалась умственно неполноценными детьми, которых в то время держали в общих приютах для умалишенных. В те дни широко применялась органотерапия препаратами из щитовидной железы, из-за чего неполноценные дети привлекли особое внимание врачей. Я и сама, закончив свои обычные рабочие обязанности в больнице, начала уделять время изучению детских заболеваний.

Именно в тот момент, заинтересовавшись проблемой неполноценных детей, я познакомилась с особой методикой, которую разработал Эдуард Сеген[23] для воспитания этих несчастных малышей. Идея о том, что «педагогическое лечение» может эффективно помогать при таких патологиях, как глухота, паралич, идиотия, рахит и др., уже начала овладевать умами врачей, и я в свою очередь тоже заинтересовалась этой теорией. Мысль о том, что медицина, в своих попытках побороть болезнь, должна объединиться с педагогикой, явилась практическим выводом размышлений тех лет. Как следствие этой тенденции, стало очень популярным применение гимнастических упражнений при лечении заболеваний. Вместе с тем я не во всем была согласна с моими коллегами, поскольку полагала, что

умственная неполноценность – это скорее проблема педагогики, нежели медицины. На медицинских конгрессах немало говорилось о медико-педагогических методах лечения и воспитания слабоумных детей, я же выразила собственный взгляд на эту проблему в своем докладе под названием «Моральное воспитание», с которым выступила на педагогическом конгрессе в Турине в 1898 году. Мне кажется, что тогда я затронула уже давно натянутую струну, поскольку эта идея в мгновение ока охватила врачей и учителей начальных школ, пробудив живой интерес к школьному воспитанию.

Вскоре после этого мой наставник Гидо Баччелли, непревзойденный министр образования, попросил меня прочитать курс лекций по воспитанию слабоумных детей для римских учителей. Очень скоро этот курс превратился в Государственную ортофреническую школу, которой я руководила более двух лет.

В этой школе на протяжении всего дня в нашем распоряжении был целый класс детей, которых в обычной начальной школе считали безнадежно отсталыми. Позже, благодаря поддержке благотворительной организации, был основан Медико-педагогический институт, в который помимо детей из общих школ мы приняли всех умственно неполноценных детей из римских приютов для душевнобольных.

В течение двух лет мы с коллегами занимались подготовкой римских учителей, знакомя их с особой методикой воспитания и наблюдения за слабоумными детьми. Я не только готовила учителей, – после визита в Лондон и Париж, где я на практике изучала способы обучения умственно неполноценных детей, я занялась гораздо более важным делом, целиком посвятив себя непосредственному воспитанию больных детей, в то же время руководя работой остальных преподавателей в институте.

Я была больше чем просто учителем начальной школы, поскольку работала в институте и непосредственно обучала детей с восьми утра до семи вечера без перерыва. И хоть у меня и не было диплома преподавателя, эти два года сделали из меня настоящего педагога. С самого начала моей работы с умственно неполноценными детьми (1898–1900) я ощущала, что в используемых нами методах нет ничего такого, что делало бы их пригодными исключительно для слабоумных. Я видела, что в них заложены гораздо более рациональные принципы воспитания, чем в общепринятой методике, более того – они настолько эффективнее обычных методов, что позволяют развиваться даже неполноценным детям. Это глубокое, почти интуитивное чувство не оставляло меня и после того, как я перестала работать в той

школе. Постепенно я твердо уверилась в том, что, применяя похожие методы в работе с нормальными детьми, мы сможем раскрыть их личность самым чудесным и невероятным образом.

Именно в тот момент я начала свое новое основательное исследование в той сфере, которую сейчас именуют лечебной педагогикой, а затем, с целью получить основательные знания по общей педагогике и понять принципы, лежащие в ее основе, я начала изучать философию в университете. Мною двигала огромная вера, и, хоть я и не была уверена, что когда-нибудь мне удастся проверить истинность моих предположений, я пожертвовала всеми остальными делами ради более глубокого изучения моей концепции. Можно сказать, я готовилась к миссии, неизвестной мне самой.

Методы воспитания умственно неполноценных детей берут свое начало во времена французской революции и обязаны своим появлением одному известному врачу, достижения которого оставили заметный след в истории медицины, поскольку именно он стал основателем той отрасли медицинской науки, которая сейчас известна как отиатрия, занимающаяся изучением болезней уха.

Он впервые предпринял попытку целенаправленно тренировать органы слуха. Проводя эксперименты в Парижском институте для глухонемых, основанном Ж.Р. Перейром[24], ему удалось помочь людям, страдавшим тугоухостью, обрести нормальный слух. Позже, заботясь о восьмилетнем умственно отсталом мальчике, известном как «дикий мальчик из Авейрона», он расширил сферу применения методов, доселе дававших столь блестящие результаты в лечении органов слуха, начав использовать их для развития всех остальных чувств. Будучи студентом Пинеля, Жан Итар[25] впервые в истории воспитательной науки применил метод *наблюдения,* аналогично тому, как в больницах наблюдают за больными, особенно за теми, кто страдает расстройствами нервной системы.

Труды Итара, посвященные воспитанию, содержат необыкновенно интересное и подробное описание его педагогического опыта, и всякий, кто сейчас знакомится с его записками, должен признать, что они, по сути, представляют собой первые попытки исследований в области экспериментальной психологии. Тем не менее заслуга создания оригинальной воспитательной системы для неполноценных детей принадлежит Эдуарду Сегену, который сначала был педагогом, а затем уже врачом. Взяв за основу наблюдения Итара, Сеген продолжил работу по совершенствованию этих методов на базе небольшой школы на улице Пигаль в Париже, в которой

содержались умственно неполноценные дети, собранные из разных приютов для умалишенных. Полученные результаты впервые увидели свет в книге объемом более 600 страниц, изданной в Париже в 1846 году, под названием «Нравственное лечение, гигиена и воспитание ненормальных» (Traitement Moral, Hygene et Education des Idiots). Позднее Сеген эмигрировал в Соединенные Штаты Америки, где основал множество учреждений для слабоумных и где, спустя еще двадцать лет, он опубликовал второе издание своей книги, но уже совершенно под другим названием: «Идиотия и ее лечение физиологическим методом». Новое издание вышло в свет в Нью-Йорке в 1866 году, и в нем уже Сеген более подробно описывает разработанный им метод воспитания, именуя его *физиологическим методом.* Новая формулировка названия говорит о том, что Сеген уже не выделяет метод «воспитания ненормальных» как какой-то особый метод, но пишет об общем физиологическом методе, который может способствовать лечению идиотии. Если вспомнить о том, что педагогика всегда имела в своей основе психологию, а Вундт, в свою очередь, говорил о «физиологической психологии», нас не может не поразить удивительное сходство этих идей. Более того, есть основания подозревать, что между физиологическим методом и физиологической психологией есть определенная связь.

Будучи ассистентом в психиатрической клинике, я с большим интересом прочитала французское издание книги Эдуарда Сегена. Однако второе издание этого труда, вышедшее в Нью-Йорке на английском языке, невозможно было найти ни в одной библиотеке, хотя Д. Бурневиль[26] и приводил цитаты из новой книги Сегена в своих работах. В тщетных поисках этой книги я обратилась практически ко всем британским врачам, о которых было известно, что они интересуются проблемами воспитания неполноценных детей или же руководили специализированными школами. Тот факт, что новый труд Сегена не получил распространения в Англии, несмотря на то что был издан на английском языке, привел меня к мысли о том, что систему Сегена так никто до конца и не понял. Да, Сегена постоянно цитировали во всех публикациях, посвященных работе с умственно отсталыми людьми, однако приводимые *приемы* воспитания существенно отличаются от тех, что применяет в своей практике сам Сеген.

Практически везде методы воспитания неполноценных детей в большей или меньшей степени сходны с методами воспитания обычных детей. Один мой знакомый, который ездил в Германию для того, чтобы помочь мне в моих исследованиях, рассказывал,

что в специализированных школах имелись специальные материалы для работы с умственно отсталыми детьми, но ими редко пользовались. В этой стране педагоги считают, что для воспитания неполноценных детей вполне подходят, после некоторой адаптации, обычные методы. Разница состоит в том, что сами эти методы в Германии характеризуются большей объективностью.

В Бисетре[27], который я имела честь посетить, я заметила, что воспитатели были склонны использовать скорее дидактический материал, разработанный Сегеном, нежели его *метод,* хотя под рукой у них и было французское издание его книги. Воспитание там было в высшей степени механическим, строго в соответствии с правилами, которые понимались буквально. Вместе с тем везде, куда бы я ни поехала, будь то в Лондоне или Париже, я видела большую потребность в новых наставлениях и опытах, поскольку утверждение Сегена о том, что воспитание неполноценных детей на самом деле может стать реальностью с использованием его методики, довольно часто оказывалось иллюзией.

Изучив методы, используемые разными европейскими учреждениями, я вернулась в Рим, чтобы закончить свои опыты по воспитанию умственно отсталых детей. На это у меня ушло около двух лет. Все это время я следовала рекомендациям Сегена. Кроме того, мне чрезвычайно помогли труды Итара, в которых он описывает свой необыкновенный педагогический опыт.

На основе трудов этих двух мужей мне удалось разработать разнообразный дидактический материал. Эти материалы, полный набор которых я не увидела ни в одной из школ, вполне могли стать превосходным по своей эффективности средством в руках знающего специалиста. Но при неправильном использовании даже самый интересный материал не привлекал внимание больных детей.

Мне казалось, что я поняла причину, по которой воспитатели, работавшие со слабоумными детьми, зачастую разочаровывались в методе и переставали им пользоваться. Согласно распространенному предубеждению, педагог должен ставить себя на место своих воспитанников. Следуя этому правилу, воспитатели умственно неполноценных детей проваливаются в ту же яму апатии и индифферентности, в которой находятся их подопечные. Педагог осознает, что занимается обучением неполноценных детей, и по этой самой причине у него ничего не получается. Даже у тех, кто работает с маленькими детьми, очень часто возникает мнение, что они воспитывают младенцев, и как следствие они ставят себя на место ребенка, стараясь увлечь его

глупыми играми и историями. Вместо этого нам нужно установить контакт с *человеком,* который в спящем состоянии покоится в душе ребенка. Моя интуиция подсказывала мне, что не сам дидактический материал, а мой голос, с которым я обращалась к детям, *пробуждал* их из состояния апатии, заставлял обратиться к дидактическому материалу и учиться с его помощью. В этой работе мною всегда двигало глубокое уважение, которое я питала к их несчастной судьбе, и любовь, которую эти бедные дети умеют вызывать в близких людях.

Именно об этом пишет Сеген в своей книге. Читая описание его упорной работы, я отчетливо поняла, что самый первый дидактический материал Сегена лежит в сфере *духовности.* В заключении к французскому изданию книги ученый подводит итог своей работы, отмечая с некоторой долей сожаления тот факт, что многое из того, что было им открыто, будет утрачено или окажется бесполезным, если сами *воспитатели* не будут готовы к своей работе. Сеген придерживался довольно оригинального мнения насчет подготовки педагогов для работы с умственно неполноценными детьми. Согласно Сегену, они должны обладать приятной внешностью и мелодичным голосом, должны быть внимательны к малейшим деталям своего туалета, делая все возможное для того, чтобы быть как можно более привлекательными. По его словам, воспитатели должны заботиться о том, чтобы сделать свою внешность и манеры максимально привлекательными, ведь их задача заключается в том, чтобы разбудить хрупкие страждущие души детей и направить их на путь познания красоты и мощи этой жизни.

Вера в то, что в первую очередь нужно воздействовать на дух, послужила мне своего рода *потайным ключом* к длинной серии дидактических экспериментов, столь блестяще проделанных Сегеном, – экспериментов, которые – при условии правильного понимания – способны привести к впечатляющим результатам в воспитании умственно отсталых детей. Мне самой удалось с их помощью достичь потрясающих результатов. Тем не менее нужно признать, что по мере того, как мои усилия постепенно проявлялись в интеллектуальных успехах моих учеников, меня начинало одолевать некое изнеможение, словно я отдавала им свою жизненную силу. Все, что мы именуем воодушевлением, спокойствием, любовью, уважением, черпается из глубины души человека, и чем щедрее мы раздаем их, тем больше мы освежаем и укрепляем жизнь вокруг нас.

Без такого вдохновения даже самые совершенные внешние стимулы могут оказаться незамеченными. Это похоже на ситуацию, когда ослепший Савл[28] перед величием солнечного

сияния воскликнул: «Это? Но ведь это лишь густой туман!»

После такой подготовки я уже могла приступить к собственным экспериментам. Я воздержусь от подробных комментариев на этот счет, отмечу лишь, что на этот раз я впервые сделала попытку ввести обучение чтению и письму, тогда как оба моих предшественника, как Итар, так и Сеген, не рассматривали должным образом эти важные составляющие воспитательного процесса.

Мне удалось научить читать и писать достаточное число моих подопечных из приюта для душевнобольных, причем на таком высоком уровне, что впоследствии они смогли успешно сдать экзамен наравне со здоровыми детьми из обычной школы.

Никто не мог поверить своим глазам при виде таких превосходных результатов. Я же понимала, что ребятам из специального приюта удается соперничать с нормально развивающимися детьми только потому, что их учили по другой методике. Им помогли преодолеть проблемы в их психическом развитии, в то время как развитие обычных детей, наоборот, сдерживается и даже подавляется. Я начала задумываться над тем, что если мы однажды решим применить ту специальную методику воспитания, которая буквально сотворила чудо с неполноценными детьми, в работе с нормальными детьми, то это самое «чудо», о котором говорили мои друзья, уже не произойдет. Слишком глубокая пропасть отделяет менее развитый интеллект умственно отсталого человека от здорового мозга в полном его развитии.

В то время как все восхищались успехами моих умственно отсталых воспитанников, я размышляла над причинами, по которым здоровые дети с более счастливой судьбой оказываются на таком низком уровне развития, что при проверке умственных способностей с ними могут соперничать мои несчастные питомцы!

Однажды директор Института для слабоумных попросила меня прочитать одно из пророчеств из книги Иезекииля, которое произвело на нее глубокое впечатление, поскольку оно как будто говорило о грядущем воспитании людей с недостатками умственного развития.

«Была на мне рука Господа, и Господь вывел меня духом и поставил меня среди поля, и оно было полно костей.

И обвел меня кругом около них, и вот весьма много их на поверхности поля, и вот они весьма сухи.

И сказал мне: сын человеческий! Оживут ли кости сии? Я сказал: Господи Боже! Ты знаешь.

И сказал мне: изреки пророчество на кости сии и скажи им: кости сухие! Слушайте слово Господне!

Так говорит Господь костям сим: вот, Я введу дух в вас, и оживете.

И обложу вас жилами, и выращу на вас плоть, и покрою вас кожею, и введу в вас дух, и оживете, и узнаете, что я Господь.

Я изрек пророчество, как повелено было мне; и, когда я пророчествовал, произошел шум, и вот движение, и стали сближаться кости, кость с костью своею.

И видел я: и вот, жилы были на них, и плоть выросла, и кожа покрыла их сверху, а духа не было в них.

Тогда сказал Он мне: изреки пророчество духу, изреки пророчество, сын человеческий, и скажи духу: так говорит Господь Бог: от четырех ветров приди дух, и дохни на этих убитых, и они оживут.

И я изрек пророчество, как Он повелел мне, и вошел в них дух, и они ожили, и стали на ноги свои – весьма, весьма великое полчище.

И сказал Он мне: сын человеческий! кости сии – весь дом Израилев. Вот, они говорят: «иссохли кости наши, и погибла надежда наша, мы оторваны от корня».

И в самом деле – слова «Я введу дух в вас, и оживете» говорят мне не о чем ином, как о непосредственной работе воспитателя, который взывает к ученику, вдохновляет его и оказывает поддержку, подготавливая его к последующему процессу воспитания. Затем идут слова «И обложу вас жилами, и выращу на вас плоть». Они напоминают мне фундаментальную фразу, резюмирующую весь метод Сегена: «вести ребенка буквально за руку, от тренировки мускулатуры до развития нервной системы, и дальше – к воспитанию чувств». Именно таким образом Сеген обучал своих умственно неполноценных питомцев: сначала они учились ходить и сохранять равновесие при более сложных движениях тела, таких как хождение по лестнице, прыжки и др., – после чего он переходил к воспитанию чувств – начиная с тренировки мышечных ощущений посредством осязания, распознавания разницы температур и заканчивая раздельной тренировкой каждого из ощущений.

Но, ограничившись только этой стадией тренировки, мы поможем нашим ученикам приспособиться лишь к низшему жизненному порядку (который мало чем отличается от растительного существования). «Приди, Дух», – говорит пророчество, и дух войдет в них, и они оживут. Сегену действительно удалось провести своих учеников от растительного

существования к интеллектуальной жизни, «от воспитания чувств к общим понятиям, от общих понятий к абстрактному мышлению, от абстрактного мышления к нравственности». Проделав весь этот удивительный путь, посредством обстоятельного физиологического исследования и благодаря последовательности самого метода, умственно отсталый ребенок и впрямь становится человеком, но по сравнению со всеми нормальными людьми он все равно будет стоять на ступень ниже. Он никогда не сможет полностью адаптироваться в нормальном социальном окружении: «Иссохли кости наши, и погибла надежда наша, мы оторваны от корня».

Это еще одна причина, по которой воспитатели отказываются от утомительной методики Сегена. Результат попросту не оправдывал колоссальную тяжесть затраченных усилий. Это чувствовал каждый, и многие при этом говорили: «Ведь столько еще нужно сделать ради нормальных детей!»

Убедившись на собственном опыте в действенности методики Сегена, я оставила непосредственную работу с больными детьми и приступила к более подробному изучению трудов Итара и Сегена. Мне нужно было время для размышлений. И я сделала то, чего раньше никогда не делала и что вряд ли кто из ученых когда-нибудь захочет повторить, – я перевела на итальянский язык и переписала собственной рукой сочинения этих мужей от начала до конца, изготовив для себя книги, как делали встарь бенедиктинцы до распространения книгопечатания.

Я решила переписать их от руки для того, чтобы иметь время взвесить смысл каждого слова и вчитаться в самый дух автора. Не успела я переписать все 600 страниц французского издания Сегена, как мне прислали из Нью-Йорка американское издание его работы, опубликованное в 1866 году. Этот старый том нашли среди книг, выброшенных из частной библиотеки одного нью-йоркского врача. Я перевела и этот труд, с помощью одного знакомого англичанина. В плане педагогических экспериментов американское издание мало что добавляет к тому, что уже было сказано Сегеном. В основном оно было посвящено философским размышлениям на тему тех экспериментов, которые были описаны в первом издании его книги. Ученый, отдавший тридцать лет своей жизни изучению умственно неполноценных детей, высказывал теперь мысль о том, что физиологический метод, имеющий в своей основе индивидуальное изучение ребенка и построенный в своей воспитательной части на анализе его физиологических и психологических качеств, следует применять и в работе с нормально развивающимися детьми. Этот шаг,

полагал он, укажет путь к полному обновлению человечества.

Слова Сегена в свое время прозвучали как глас вопиющего в пустыне. Я же была поражена необъятностью и значимостью той работы, которая может произвести кардинальную реформу всего воспитательного и образовательного процесса.

В то время я изучала философию в Римском университете и посещала курс экспериментальной психологии, который только недавно ввели в итальянских университетах, а именно в Турине, Риме и Неаполе. В то же время я проводила исследования по педагогической антропологии на базе начальных школ, попутно изучая методы воспитания нормально развивающихся детей. По результатам этого исследования я начала читать курс лекций по педагогической антропологии в Римском университете.

Во мне давно зрело желание провести эксперимент в первом классе обычной начальной школы, применив там методы воспитания неполноценных детей. Однако я ни разу не задумывалась над тем, чтобы обратиться к специальным учреждениям, в которых воспитывались дети с самого раннего возраста. Эта мысль пришла мне в голову только благодаря чистой случайности.

Подходил к концу 1906 год, и я только что вернулась из Милана, где присутствовала в комиссии на Международной выставке по присуждению премий в области научной педагогики и экспериментальной психологии. Ко мне обратился господин Эдуардо Таламо, генеральный директор Римской ассоциации домостроения, с предложением организовать начальную школу в построенных им многоквартирных домах. Именно господину Таламо принадлежит блестящая идея собирать в одной просторной комнате детей в возрасте от трех до семи лет из семей, проживающих в этом доме. Таким образом, дети могли бы играть и учиться под присмотром воспитателя, которому тоже была бы отведена отдельная квартира в этом доме. Предполагалось, что такая школа должна появиться в каждом многоквартирном доме, а поскольку Ассоциация домостроения к тому времени уже насчитывала более 400 домов во всем Риме, предстоящая работа сулила чудесные возможности для развития. Первая школа должна была открыться в январе 1907 года, в большом многоквартирном доме в квартале Сан-Лоренцо. В том же самом квартале было еще пятьдесят восемь домов, принадлежавших ассоциации, и, по расчетам господина Таламо, в скором времени нам предстояло открыть там еще семнадцать «домашних школ».

Удачное название для школы – дом ребенка, Casa dei Bambini

– придумала госпожа Ольга Лоди, наша общая подруга с господином Таламо. Под таким названием 6 января 1907 года[29] и открылась первая из наших школ. Располагалась она в доме номер 58 по улице Виа деи Марси. Заведовала первым домом ребенка госпожа Кандида Нуччителли, под моим непосредственным руководством.

С самого начала я осознавала, какое большое значение имеют подобные учреждения, как в социальном, так и в педагогическом отношении, и хотя в то время мои оптимистичные представления насчет будущего развития казались изрядным преувеличением, уже сейчас многие начинают понимать, что все, сказанное мной тогда, оказалось правдой.

7 апреля того же года в квартале Сан-Лоренцо открылся второй дом ребенка, а 18 октября 1908 года еще одна школа была торжественно открыта Гуманитарным обществом в рабочем квартале Милана. В мастерских этого самого общества взялись за изготовление материалов, которые мы использовали в своей работе.

4 ноября очередной, уже третий по счету дом ребенка был открыт в Риме, на этот раз не в рабочем квартале, а в современном жилом доме для среднего класса, расположенном на Виа Фамагоста, в районе, известном как Прати-ди-Кастелло. А уже в январе 1909 года в итальянских районах Швейцарии приюты для сирот, которые раньше работали по системе Фребеля, стали постепенно превращаться в дома ребенка, перенимая наши методы и материалы.

Значимость дома ребенка проявилась сразу в двух аспектах: в социальном отношении – благодаря своему уникальному положению школы внутри дома, и в чисто педагогическом отношении – благодаря новым методам воспитания детей дошкольного возраста, которые я смогла там испытать.

Как я уже говорила, предложение господина Таламо дало мне чудесную возможность применить методы воспитания умственно отсталых детей к воспитанию здоровых малышей, но не в начальных классах, а в возрасте до шести лет.

Если и можно провести параллель между слабоумным и нормальным ребенком, так только в самом раннем детстве, *когда ребенок, не имеющий сил к развитию, и еще неразвившийся ребенок* имеют некоторое сходство.

В раннем возрасте дети еще не обрели полную уверенность в координации своих мышечных движений, и поэтому их походка еще далека от совершенства, а сами они пока не в состоянии выполнять элементарные действия, например застегнуть и расстегнуть на себе одежду. Еще плохо развиты их органы чувств,

как, например, аккомодация глаз. Их речь еще очень примитивна и изобилует дефектами, которые мы можем наблюдать и среди детей с нарушением умственного развития. Неумение концентрировать внимание, общую неуравновешенность и другие признаки можно считать общими как для здоровых детей на ранних этапах развития, так и для умственно отсталых детей. В. Прейер[30] в своей работе по детской психологии несколько углубился в эту область, проводя параллели между речевой патологией и обычными речевыми дефектами, которые наблюдаются у нормальных детей в процессе развития.

Методы, благодаря которым становится возможным умственное развитие неполноценных детей, не могут не помочь и нормальным детям на раннем этапе развития, и при должной адаптации они могут стать основой гигиенического воспитания личности. Многие дефекты, наблюдаемые у маленьких детей, как, например, дефекты речи, становятся постоянными, если ребенок не получает необходимую ему долю внимания со стороны взрослых на протяжении самого важного периода своего развития – от трех до шести лет, когда формируются все основные навыки.

В этом и состоит педагогическая значимость наших домов ребенка. В них представлены мои попытки применить методы, ранее использовавшиеся только для воспитания неполноценных детей, к воспитанию детей дошкольного возраста. Моя работа состояла отнюдь не в том, чтобы просто-напросто перенести методы Сегена на здоровых малышей, и всякий, кто обратится к трудам этого ученого, сразу же это заметит. Тем не менее нельзя не признать тот факт, что за моими попытками лежит мощная экспериментальная основа, корни которой уходят во времена французской революции и которая являет собой результат ревностных трудов Итара и Сегена.

Если же говорить о моей деятельности, то можно сказать, что спустя тридцать лет после опубликования второй книги Сегена я восприняла идеи и саму работу (если быть более точным) этого замечательного человека с такой же свежестью духа, с каким он сам в свое время продолжил дело своего учителя Итара. На протяжении целых *десяти* лет я не только старалась применять их методы на практике, но также с почтительным вниманием вчитывалась в труды этих благородных, преданных своему делу мужей, оставивших потомкам в высшей степени живое доказательство своего мало кому известного героизма.

Таким образом, десять лет моей собственной работы в некотором смысле можно рассматривать как подведение итогов сорокалетней работы Итара и Сегена. С этой точки зрения становится очевидным, что сравнительно небольшому

испытательному периоду в два года предшествовали целых пятьдесят лет подготовки, и я думаю, что не ошибусь, если скажу, что эти опыты представляют собой последовательную работу трех врачей, деятельность которых, от Итара до меня, в большей или в меньшей степени определила первые шаги в психиатрии.

Сами дома ребенка, будучи особым феноменом цивилизации, заслуживают отдельной книги. Благодаря им разрешилось (причем самым что ни на есть утопическим образом) такое количество социальных и педагогических проблем, что они стали частью происходящей в наше время трансформации домашнего уклада, которая должна завершиться в самом ближайшем времени. Они затронули важнейшую сторону социального вопроса – ту, что касается интимной, семейной жизни людей.

Будет вполне достаточно, если я просто приведу здесь речь, с которой выступила на открытии второго дома ребенка в Риме, и познакомлю вас с правилами[31], которые были составлены мной в соответствии с пожеланиями господина Таламо.

Стоит заметить, что клуб, о котором будет идти речь, уже существует, как существует и пункт раздачи бесплатных лекарств, который также служит амбулаторией для оказания медицинской и хирургической помощи (все эти учреждения бесплатны для проживающих в данном районе). Кроме того, благодаря добродетели господина Таламо в современном жилом доме Casa Moderna в квартале Прати-ди-Кастелло, открытом 4 ноября 1908 года, также планируется оборудование «общей кухни».

Глава III
Речь по случаю торжественного открытия одного из домов ребенка

Некоторые из вас, возможно, никогда не наблюдали жизнь нищих во всей ее безысходности. Быть может, вы могли ощутить трагедию глубокой нищеты, прочитав об этом в хорошо написанной книге, или же некоему талантливому актеру удалось передать вам ощущение этого ужаса.

Предположим, что в один из таких моментов вы услышали призыв: «Пойдите и взгляните на эти дома, где царит горе и страшная бедность. Среди зла и страданий там возникли оазисы счастья, чистоты и мира. Нищие должны получить такие дома, и эти дома должны принадлежать им. И работа по нравственному освобождению продолжается там, где раньше правили бал нищета и порок. И души людей постепенно освобождаются от оков порока и тьмы неведения. И у маленьких детей тоже появился собственный дом. Новое поколение готовится встретить новую эру, когда страдание будет не умножено, но прекращено. Люди готовятся встретить время, в котором темные пятна отчаяния и порока должны отойти в прошлое, так что от них не останется и следа». Какие же сильные чувства нас должны здесь охватить!

И как мы должны торопиться, словно ведомые звездой волхвы, спешащие в Вифлеем!

Я говорю все это для того, чтобы вы могли оценить всю важность и всю красоту этой простой комнаты, которая вместе с тем является и домом, предназначенным для счастливого времяпрепровождения детей вне родительской опеки. Это уже второй дом ребенка[32], открытый в непримечательном квартале Сан-Лоренцо.

Квартал Сан-Лоренцо хорошо известен, ведь почти каждый день все газеты пестрят заголовками об ужасных происшествиях в этом районе. Но при этом многие люди ничего не знают о происхождении этого квартала.

Никто никогда не собирался построить здесь квартал многоквартирных жилых домов. В самом деле, Сан-Лоренцо – это не *жилой* район, это *нищий* район. Здесь живут рабочие, которым недоплачивают, а то и вовсе безработные, что типично для города, где нет промышленности. Живут здесь и те, кто отбыл тюремное заключение, но по-прежнему находится под надзором полиции. Они все живут здесь, смешанные, сбитые в кучу.

Район Сан-Лоренцо разросся до своих нынешних размеров между 1884 и 1888 годами, в период великой строительной лихорадки. Ни общественные, ни санитарные стандарты не стали основными принципами этого строительства. Целью строительства было просто ограждать стенами все новые и новые квадратные метры земли. Чем больше площадь застройки, тем выше прибыль заинтересованных банков и компаний. И все это с полным пренебрежением к тому страшному будущему, на которое было обречено это место. Вполне естественно, что никто из строителей не заботился об устойчивости здания, ведь они понимали, что им это здание принадлежать все равно не будет.

На фоне неизбежной строительной паники 1888–1990 годов эти невезучие дома надолго остались пустующими. Затем мало-помалу нехватка жилой площади стала давать о себе знать, и эти здания начали постепенно заполняться людьми. Но те спекулянты, которым не повезло настолько, что они остались владельцами этих домов, не смогли и не захотели выделить средства на ремонт этих строений, которые изначально были построены с нарушением всех санитарных норм, а затем оказались еще в более запущенном состоянии, так как использовались в качестве временного жилья. Так и получилось, что здесь осели беднейшие жители города.

Квартиры, не предназначенные для рабочего класса, были слишком большими. По пять, шесть или семь комнат. Их сдавали по цене, которая хоть и была низкой для квартиры такого размера, но вместе с тем – слишком высокой для любой нуждающейся семьи. И это привело к проблеме субаренды. Люди, которые платили восемь долларов в месяц за шестикомнатную квартиру, могли, в свою очередь, сдавать каждую комнату за полтора-два доллара в месяц, а кроме того, сдавать самым бедным угол или коридор, получая с этого доход в пятнадцать долларов и больше сверх той суммы, которую сами платили за аренду.

Это означало, что для таких людей проблема существования была в значительной степени решена и что в любом случае они имели доход с этого ростовщичества. Те, кто зарабатывал на страдании своих ближних, давали им в кредит небольшие суммы денег, под процент, который в среднем составлял двадцать центов в неделю на каждые два доллара, что соответствовало пятистам процентам годовых.

Таким образом, на фоне проблемы субаренды проявилась самая страшная форма ростовщичества: когда одни бедняки зарабатывают на других.

К этому нужно добавить тяготы переполненных квартир, распущенность, падение нравственности, преступность. И даже это – малое зло в сравнении с теми *картинами,* которые рисуют нам газеты: вот в одной комнате спят подрастающие девочки и мальчики; а вот угол снимает падшая женщина, которая по ночам принимает гостей мужского пола. Все это происходит на глазах у детей, порочные страсти накаляются, и это приводит к насилию, к страшной резне, о которой мы всего-навсего прочтем несколько строк в бульварной газетенке. И это лишь малая толика общего несчастья.

Тот, кто впервые оказывается в одной из этих квартир, всегда поражен и испуган. Эта картина всеобщей трагедии совсем не похожа на ту, которую ранее рисовало ему воображение. Он оказывается в мире теней, и то, что поражает в первую очередь, – это темнота, в которой даже днем нельзя различить детали обстановки.

Когда глаза привыкают к темноте, первое, что мы различаем, – это очертания кровати, на которой съежился какой-то больной и страдающий человек. Если мы пришли, чтобы передать деньги от какой-то благотворительной организации, то, прежде чем пересчитать их и подписать расписку, придется зажечь свечу. О, как часто мы с важным видом говорим о социальных проблемах, опираясь только на собственные представления о них, вместо того чтобы пойти и увидеть все своими глазами.

Мы с полной серьезностью обсуждаем возможность обучения детей школьного возраста на дому, а ведь для многих из них дом – это соломенный тюфяк, брошенный на пол в углу темной комнаты. А мы хотим развивать передвижные библиотеки, чтобы бедные могли читать дома, хотим рассылать им книги, которые затем станут основой их домашних библиотек и под влиянием которых они должны прийти к более высокому жизненному уровню. Мы рассчитываем, что печатные тексты смогут передать этим людям основы гигиены, морали, культуры, и именно этим мы показываем, насколько нам в действительности безразличны их самые острые нужды. Ведь у многих из них нет света, чтобы читать!

Перед сознанием современного благородного рыцаря встает понимание проблемы более острой, чем интеллектуальное развитие бедных, – проблемы их *выживания.*

В разговоре с детьми, которые родились в таких местах, не подойдут общепринятые фразы, вроде «родиться на свет» – они рождены в темноте. И растут они среди мрака, который царит во всех переполненных квартирах. И эти дети не могут быть

чистенькими, потому что подача воды в квартире изначально рассчитана на трех-четырех человек, а когда в квартире живет двадцать или тридцать человек, воды едва хватает для питья!

Мы, итальянцы, подняли значение нашего слова casa до уровня самого высокого из значений английского home (дом) – уютный храм родного очага, доступный только для самых близких людей.

Но в эту концепцию не вписываются те многие люди, у которых нет casa, а есть только грязные стены, в которых даже самые интимные моменты жизни позорно выставлены на всеобщее обозрение. Там не может быть личного пространства, скромности, вежливости; там зачастую нет даже света, воздуха и воды! И в свете всего этого наша идея о том, что домашнее окружение является основой всеобщего образования и развития общества в целом, становится жестокой насмешкой. С таким подходом мы не практики-реформаторы, а поэты-мечтатели.

Те условия, которые я описываю, иной раз делают для этих людей жизнь на улице даже более комфортной и приемлемой, чем то, что у них есть. Но как часто эти улицы становятся местом, где творится насилие и злодеяние в масштабе просто невообразимом. Из газет мы узнаем о женщинах, убитых собственными пьяными мужьями, о запуганных молодых девушках, которых до смерти забили камнями. Мы сталкиваемся с такими вещами, которые даже представить себе страшно: несчастную женщину ограбили, а затем утопили в сточной канаве. Когда наступило утро, местные дети толпились вокруг нее, как стервятники вокруг мертвой добычи, кричали и смеялись, пинали ногами ее тело, лежащее в грязи!

Такие проявления невероятной жестокости стали возможны здесь, в предместье многонационального города, центра цивилизации и столицы изящных искусств, благодаря новому факту, который не был известен в прошлые столетия, факту *изолированности бедных слоев населения.*

В Средние века изолировали прокаженных; католики изолировали евреев в гетто; но никогда бедность не считалась настолько опасной и позорной, чтобы ее необходимо было изолировать. Дома бедных людей стояли вперемежку с домами богатых, а описание контраста между этими домами было обычным делом в литературе вплоть до наших дней. Когда я училась в школе, наши учителя с целью воспитания нравственности часто рисовали нам образ доброй принцессы, которая помогает нищим из соседнего дома, или образ детей из богатой семьи, которые приносят еду больной женщине, живущей на чердаке неподалеку.

Сегодня такие истории кажутся в той же степени фантастическими и надуманными, как и сюжеты волшебных сказок. Теперь бедному не суждено получить урок великодушия и благородства от соседа, которому в жизни повезло больше, но который готов прийти на помощь нуждающемуся. Мы оттолкнули их от себя, оставили без крыши над головой, вынудили учиться друг у друга, учиться жестокости и пороку. Всякий, в ком пробудилась общественная сознательность, должен понять, что таким образом мы создали очаги инфекции, которая угрожает нашему городу – городу, который в стремлении стать прекрасным сияющим идеалом аристократической красоты выбросил за свои пределы все уродливое и больное.

Когда проходишь по этим улицам, кажется, что город подвергся какой-то страшной катастрофе. Когда эти люди проходят мимо тебя, на их бледных лицах читается страх, и создается впечатление, будто бы их преследует тень войны. Гнетущая тишина сопровождает это больное и опустившееся сообщество. Не слышно ни скрипа колес, ни голосов уличных торговцев, ни даже шарманщиков, пытающихся заработать несколько пенни: все эти звуки, обычно характерные для бедных районов, не проникают сквозь завесу тяжелой и мрачной тишины.

Глядя на разбитые мостовые и сломанные ступеньки, мы можем подумать, что этой катастрофой стало наводнение; но, осмотрев дома, где не только облупилась краска, но и покосились сами стены, мы придем к выводу, что это больше похоже на последствия землетрясения. Затем, присмотревшись внимательнее, мы обратим внимание, что среди всех этих шатких построек нет ни одного магазина. Эти люди настолько бедны, что не смогли себе позволить даже какой-нибудь блошиный рынок из тех, где по низким ценам продаются самые простые и необходимые вещи. Единственные магазины, которые здесь можно найти, – это дурно пахнущие лавки спиртного, двери которых открыты для прохожих. Глядя на все это, мы понимаем, что здесь произошло не стихийное бедствие, но бедствие нищеты, а вместе с нищетой всегда приходит ее неразлучный спутник – порок.

Это плачевное и ужасающее положение вещей, на которое мы обращаем свое внимание, только читая в газетах колонку криминальной хроники, взывает к сердцам и сознательности тех людей, которые приходят сюда ради добровольной помощи. Возможно, кто-то скажет, что против каждой болезни есть известное лекарство, а здесь мы перепробовали уже все, что можно, начиная с попыток объяснить основы гигиены жителям каждого дома и заканчивая созданием детских яслей, домов

ребенка и бесплатных аптек.

Но что такое добровольная помощь? Это несколько больше, чем просто сочувствие. Это сочувствие, проявленное в реальных действиях. Эта форма благотворительности не сулит серьезной выгоды, из-за отсутствия дохода и недостатка организации этим занимается очень мало людей. В то же время реальная и массовая угроза распространения зла требует такой же массовой и последовательной работы, направленной на оздоровление всего общества. Только организация, которая трудится на благо других и которая будет расти и процветать вместе с ростом и процветанием общества, найдет здесь свое место и сможет обеспечить успешное завершение начатой работы.

Великое и благородное дело Римской ассоциации домостроения призвано удовлетворить самую насущную необходимость. Своим профессиональным и современным подходом эта организация обязана своему генеральному директору Эдуардо Таламо. Его идеи, такие оригинальные и всеобъемлющие, но вместе с тем такие практические, не имеют аналогов ни в Италии, ни за ее пределами.

Эта ассоциация была основана в Риме три года назад, ее основная цель – выкупать многоквартирные дома, перестраивать их, приводить в нормальное состояние и опекать их так, как хороший отец опекает своих детей.

Первыми выкупленными ими зданиями стали несколько домов в Сан-Лоренцо, а теперь в их ведении уже 58 домов, которые занимают площадь приблизительно в 30 000 квадратных метров и в которых располагается 1600 небольших квартир. Таким образом, тысячи людей ощутят на себе благотворное влияние реформ, которые проводит Ассоциация домостроения. В соответствии со своей программой ассоциация перестраивает эти дома, руководствуясь самыми современными стандартами, обращая столько же внимания на вопросы санитарии, сколько и на вопросы строительного характера. Изменения в конструкции сделают эту жилую площадь действительно ценной, а санитарные и другие преобразования смогут благодаря улучшению условий быта жителей сделать арендную плату более существенным источником дохода.

В Ассоциации домостроения было принято решение, которое позволит постепенно двигаться к поставленному идеалу. Важно понимать, что это продвижение будет медленным, потому что во времена, когда жилой площади не хватает, освободить многоквартирный дом совсем непросто, тем более что санитарное состояние этих домов не позволяет проводить работы быстро. Вот почему до настоящего момента ассоциация перестроила всего три

здания в квартале Сан-Лоренцо. Перестройка шла по следующему плану:

а) разрушить в каждом здании все те элементы, которые были достроены в сугубо коммерческих целях – для увеличения площади под аренду. Другими словами, новые хозяева избавляются от тех пристроек, которые перекрывали внутренний двор, а вместе с ними – от темных непроветриваемых квартир, что дает возможность дать больше света и воздуха в квартиры основной части здания. На смену плохо функционирующим вентиляционным шахтам и узким световым колодцам придут широкие чистые дворики, которые сделают оставшиеся квартиры более ценными, а значит – и более желанными;

б) увеличить количество лестниц и использовать пространство комнат более рационально. Большие шести-и семикомнатные монстры перестраиваются в маленькие квартиры, в которых одна, две или три комнаты и кухня.

Важность таких изменений понятна как с экономической точки зрения собственника, так и с точки зрения морального и материального благосостояния жителей. Увеличение числа лестниц избавит от тех неприятных ситуаций, когда много людей одновременно спускаются и поднимаются, мешая друг другу. Жители постепенно начинают уважать свой дом, привыкать к чистоте и порядку. Дело не только в этом, но и в том, что, уменьшая вероятность контактов между жителями, особенно в темное время, был сделан большой шаг в области нравственной гигиены.

Разделение дома на небольшие квартиры стало одним из самых существенных этапов на пути к нравственному возрождению. Теперь каждая семья живет отдельно, квартира стала для них *домом,* а попытки сдачи комнат в субаренду, со всеми вытекающими последствиями в виде перенаселенности и аморальности, пресекаются самым решительным образом.

С одной стороны, такие меры уменьшают тяготы отдельных квартиросъемщиков, с другой – увеличивают доход владельцев, который ранее поглощался системой незаконной субаренды. Если раньше владелец сдавал шестикомнатную квартиру за восемь долларов в месяц, а теперь перестроил ее в три небольшие светлые и вентилируемые квартирки, каждая из которых состоит из одной комнаты и кухни, – очевидно, что его доход возрастет.

Еще важнее нравственное значение этих преобразований, ведь они покончили с тлетворным влиянием и неприятными последствиями перенаселенности и принесли жителям, в первую очередь, ощущение свободной жизни в собственном доме, уединения в семейном кругу.

Тем не менее ассоциация не собирается на этом останавливаться. Дом, работа над которым завершена, стал не только светлым и просторным, он также отремонтирован и приведен в отличное состояние, он буквально сияет свежестью и чистотой. Однако эти преимущества требуют и определенной ответственности, которую каждый из жителей должен взять на себя, если хочет наслаждаться ими и дальше. Он должен отплатить дому своей *заботой* и *доброй волей.* Тот, кто получил жилье в чистоте, должен и сохранять его в этом состоянии, должен уважать стены, начиная с главного входа и заканчивая комнатой собственной квартиры. Владелец, который держит жилье в хорошем состоянии, должен встречать понимание квартиросъемщика. Поэтому жители должны объединиться в борьбе за соблюдение чистоты и в решении простой задачи *сохранения* идеальных условий.

В этом есть нечто совершенно новое! Ведь до настоящего момента только здания национальной значимости могли располагать постоянным финансированием на свое *содержание.* Здесь же в каждом доме постоянно трудится порядка ста рабочих, и эти рабочие – его жители. Результаты их работы почти идеальны – люди поддерживают здание в отличном состоянии, не пропуская ни единого пятнышка. То здание, в котором мы сейчас находимся, на протяжении двух лет оставалось под защитой исключительно его жителей, и все ремонтные работы были возложены только на них. Несмотря на это, далеко не все наши здания могут сравниться с этим домом по чистоте и порядку.

Мы провели эксперимент, и его результат впечатляет. Людей объединила любовь к чистоте и построению качественного жилья. Кроме того, у них возникло желание сделать свой дом красивее. Ассоциация помогла им в этом, украсив дворы и холлы деревьями и декоративными растениями.

На благодатной почве честного соревнования за порядок и красоту выросла гордость, неизвестная доселе в этих местах, – гордость каждого жителя за свой красивый и уютный дом, за свой созидательный и цивилизованный образ жизни. Они не просто живут в доме, они *знают, как надо в нем жить,* и умеют *уважать* тот дом, в котором они живут.

Этот первый шаг повлек за собой и другие перемены. Чистый дом воспитывает в людях личную чистоту. В чистой комнате не смотрится пыльная мебель, так и человек, оказавшись среди чистоты, приходит к пониманию важности личной гигиены.

Одно из самых важных решений ассоциации коснулось *ванных комнат.* В каждой перестроенной квартире есть места, отведенные под туалетную комнату, оборудованную ванными или

душевыми с горячей и холодной водой. Таким образом, все квартиры могут использовать свои ванные одновременно, в то время как раньше во многих домах людям приходилось занимать очередь к единственному крану во дворе, чтобы постирать свои вещи. Это большой шаг вперед, который дает людям больше возможностей следить за своей чистотой. Эти ванные с горячей и холодной водой *внутри дома* стали важным усовершенствованием старой системы водоснабжения. Благодаря всему этому у людей появилось больше возможностей, чтобы отдыхать и следить за своим здоровьем. Жилища, некогда бывшие *мрачными пещерами* страдания, стали открыты не только солнечному свету, но и свету прогресса.

Но в процессе движения к идеалу добровольного поддержания порядка в каждом доме ассоциация столкнулась с трудностями в отношении тех детей дошкольного возраста, которых часто оставляют одних дома на целый день, пока родители на работе. Эти малыши еще не в состоянии понять высокие мотивы, которые заставляют их родителей относиться к дому с уважением, и становятся маленькими грубыми вандалами, уродуя стены и лестницы. И здесь мы предприняли еще одну реформу, реализация которой, как и забота о доме, в значительной степени ложится на плечи жителей. Эту идею можно считать одной из самых замечательных за всю эпоху прогресса и цивилизации. Родители получают дом ребенка в качестве платы за заботу о собственном доме. Все расходы на такой подарок покрываются за счет средств, сэкономленных ассоциацией на ремонте благодаря труду жителей.

Какой интересный поворот, благодаря которому все выиграли в нравственном отношении! Матери, уходящие на работу, могут со спокойной душой и чувством выполненного долга оставить своих малюток в этом доме, который рассчитан исключительно на детей дошкольного возраста. Но этот подарок нельзя получить, не заслужив его собственной добровольной работой. Вот что сказано в «Правилах» [33], которые мы развесили на стенах:

«Матери обязаны отправлять детей в дом ребенка чистыми, а также они должны сотрудничать с директрисой в вопросах воспитательной работы».

Эти два обязательства фактически отражают две стороны заботы о собственных детях: физическую и моральную. Если по поведению ребенка становится ясно, что результаты воспитательной работы в школе сведены к нулю неправильным отношением родителей, то его отправляют домой, чтобы родители поняли, какую возможность они теряют. Те, кто опускается до грубости, побоев и жестокости по отношению к

собственным детям, должны почувствовать, что на них снова опустилась ноша присмотра за теми маленькими жизнями, которым эта забота так необходима. Они должны понять, что сами же обрекают на деградацию тех, кто должен быть самой ценной частью их семьи. Иными словами, родители должны научиться *ценить* все преимущества той школы, которую открыли для их малышей.

Доброй воли, простого желания идти навстречу требованиям ассоциации будет вполне достаточно, а директриса с радостью объяснит, что именно нужно делать. В соответствии с правилами мать должна хотя бы раз в неделю советоваться с директрисой, рассказывая о поведении своего ребенка и принимая любой полезный совет, который та сможет дать. Такие советы будут непременно нести позитивный эффект, как в вопросе воспитания, так и в вопросе здоровья, ведь в каждом доме ребенка кроме директрисы есть еще и врач.

Директриса всегда хорошо понимает матерей, а ее жизнь, жизнь культурного и образованного человека, – это постоянный пример для всех жителей дома, так как она обязана сама жить в этом доме, рядом с семьями своих маленьких учеников. И этот факт особенно важен. Среди почти диких людей в этом квартале, где в темное время никто не рискует выходить на улицу без оружия, она не только учит, но *живет вместе с ними,* благородная женщина, воспитатель по профессии, которая посвящает свою жизнь и все свое время тому, чтобы помогать людям вокруг себя! Настоящий миссионер, королева нравственности, она может, при достаточной степени тактичности и сердечности, вырастить на этой ниве небывалый урожай добра.

Этот дом представляет собой нечто совершенно *новое;* раньше это казалось несбыточной мечтой, но мы воплотили ее в реальность. И раньше встречались благородные люди, которые по доброй воле жили среди бедных и воспитывали их. Но такие усилия не принесут желаемого результата, пока дом, в котором живут эти бедные, не будет чистым, что позволит улучшить условия их жизни. Не будет нужного результата еще и до тех пор, пока у людей не появится определенная общая цель, пока стремление к лучшей жизни не объединит их.

Педагогическая организация дома ребенка также является принципиально новой. Это не просто место, где дети находятся под присмотром, не *приют,* а настоящая школа, где применяются методы, соответствующие современным представлениям о педагогической науке.

Физическое развитие детей также не остается без внимания,

каждого ребенка изучают с антропологической точки зрения. Основу обучения составляют речевые упражнения, постоянная тренировка чувств и упражнения, которые прививают ребенку навыки практической деятельности. Сам процесс обучения проходит очень предметно, используется необычайно богатый дидактический материал.

Рассказать обо всем этом в подробностях просто невозможно. Надо, однако, упомянуть, что в школе есть своя ванная комната с горячей и холодной водой, где дети могут принять ванну целиком и где их учат мыть отдельно руки, лицо, шею и уши. По возможности ассоциация также выделяет для школы небольшой участок земли, где дети учатся выращивать самые распространенные овощи.

Здесь необходимо упомянуть об одном важном педагогическом достижении, которым может похвастаться дом ребенка как организация. Те, кто знаком с основными проблемами современной школы, знают, как много внимания сейчас уделяется важнейшему принципу, полная реализация которого почти недостижима, – принципу объединения школы и семьи для достижения воспитательных целей. Но семья – это всегда что-то далекое от школы и подчас воспринимается как нечто противоречащее школьным идеалам. Это один из тех фантомов, за которыми можно гоняться вечно. Семья оказывается закрытой не только для педагогического, но часто и для социального прогресса. А здесь мы видим возможность реализовать этот идеал, о котором все так долго говорят. Мы разместили *школу в самом доме,* и это еще не все. Мы сделали школу *общественной собственностью,* не скрывая жизнь воспитателя от глаз родителей.

Идея о коллективном владении школой нова, красива и в высшей степени поучительна.

Родители знают, что дом ребенка – это их собственность и что он содержится на часть тех средств, которые они вносят за аренду. Матери в любое время могут прийти туда, чтобы посмотреть и восхититься происходящим. Это в любом случае становится для них стимулом для размышлений, источником действенной поддержки и благословения для их детей. Можно сказать, что матери *обожают* дом ребенка и его директрису. Как много чутких и красивых слов эти добрые женщины говорят учительнице своих малышей! Они часто оставляют букетики цветов на подоконнике в школьном классе, делая это с почти религиозным благоговением.

И когда после трех лет такого обучения матери отправляют своих детей в обычные школы, малыши уже отлично

подготовлены к сотрудничеству с воспитателями и проявляют такое отношение, которое нечасто встретишь даже в лучших классах; фактически мать приходит к пониманию того, что она должна *заслужить* право иметь образованного сына.

Еще одно преимущество, которое дает дом ребенка, связано с научной педагогикой. Эта отрасль педагогики, основанная на антропологическом изучении воспитуемого ребенка, дала ответ лишь на несколько вопросов, которые могут оказать положительное воздействие на всю систему образования. Ведь человек – это существо не только биологическое, но и социальное, и социальной средой для него является, в первую очередь, его дом. Поэтому научная педагогика никогда не преуспеет в решении задачи изменить подрастающее поколение, пока не решена задача изменения той среды, в которой это поколение растет! Но я верю, что, открыв этот дом для новых истин и для прогресса цивилизации, мы решили проблему изменения социальной *среды* нового поколения и таким образом сделали возможным воплощение принципов научной педагогики в реальную жизнь.

У дома ребенка есть и еще одно достижение: это первый шаг к *социализации дома.* У жителей появилась возможность под крышей собственного дома оставить своих малышей в месте, где они не только будут в безопасности, но и многому научатся.

Необходимо помнить, что *все* матери в доме могут пользоваться этим преимуществом, с легким сердцем уходя на работу. До сегодняшнего дня только люди, принадлежащие к высшим слоям общества, могли себе такое позволить. Богатые женщины имели возможность заниматься своими делами, оставив ребенка на попечении няни или гувернантки. Сегодня женщины, которые живут в этом доме, могут так же, как и знатные дамы, сказать: «Я оставила сынишку с гувернанткой и няней». Более того, они могут добавить, словно наследные принцессы: «А за его здоровьем присматривает домашний врач». У этих женщин, как и у самых образованных матерей Америки и Англии, есть «Биографическая таблица», которая, заполненная директрисой и врачом, дает самое наглядное представление о росте и развитии ребенка.

Всем нам известны несомненные преимущества коллективного владения такими объектами, как железнодорожные станции, светофоры, телефоны и пр. Огромные объемы производства товаров народного потребления, обусловленные научно-технической революцией, сделали такие вещи, как одежда, ковры, занавески и скатерти, более доступными. Такие перемены ведут к сокращению классового

неравенства. Все это мы наблюдали своими глазами. Но коллективизация *людей* – это нечто новое. Благодаря этой коллективизации услуги гувернантки, няни и учительницы станут общедоступными – это и есть современный идеал.

Дом ребенка демонстрирует нам этот идеал, став уникальным явлением не только для Италии, но и для всего мира. Особая важность этого достижения в том, что оно соответствует требованиям времени. Теперь уже нельзя сказать, что матери, которые оставляют своих детей дома, не выполняют свой самый главный долг – а именно воспитание потомства.

К сожалению, социальное и экономическое развитие общества привело к тому, что женщины просто обязаны работать, и это лишает их возможности выполнять ту обязанность, которая была бы для них самой приятной. Матерям приходится оставлять своих детей дома, несмотря на горькое понимание того, что оставляют их на произвол судьбы. Возможности, которые предлагают такие учреждения, не ограничиваются только рабочим людом. Они становятся достоянием более широкого среднего класса, среди которого многие зарабатывают на жизнь умственным трудом. Учителя и профессора, которым после работы приходится давать еще и частные уроки, часто вынуждены оставлять собственных детей на попечении грубых и невежественных домоправительниц. После того как мы заявили об открытии первого дома ребенка, нам пришла целая лавина писем от представителей более обеспеченных классов, которые требовали, чтобы эти замечательные реформы были проведены и в их домах.

В этом доме мы фактически коллективизировали «материнский долг». Этот практический шаг становится решением многих проблем, с которыми приходится сталкиваться женщинам и которые до сих пор казались неразрешимыми. «Но во что превратится дом, из которого будут уходить женщины?» – спросите вы. Дом изменится и возьмет обязанности женщин на себя.

Я верю, что обществе будущего и другие сферы жизни будут коллективизированы.

Возьмем, к примеру, уход за больными: мы привыкли, что именно женщина ухаживает за больными членами своей семьи. Но знаете ли вы, как часто современной женщине приходится выходить на работу, оставив дома больного ребенка? Конкуренция острая, и ее отсутствие на работе может привести к тому, что она потеряет свой кусок хлеба. Возможность оставить своего больного в «домашней больнице», куда она сможет вернуться в свободное от работы время и где она при желании

может дежурить по ночам, станет для этой женщины явным облегчением.

И каким серьезным будет прогресс в области семейной гигиены, во всех вопросах, которые касаются изоляции и дезинфекции! Трудно представить себе, с какими трудностями сталкивается бедная семья, где один ребенок страдает от инфекционной болезни и его надо изолировать от остальных детей. Часто у такой семьи нет в городе родственников или друзей, к которым можно было бы на время отправить здоровых детей.

Куда труднее, но все же возможно, создать общую кухню, откуда заказанный с утра ужин будет поднят на кухонном лифте прямо в семейную столовую точно в назначенное время. Более того, эту идею уже успешно опробовали в Америке. Такая инновация станет великим благом для семей среднего класса, вынужденного лишать себя удовольствия от вкусной еды и доверять свое здоровье невежественной прислуге, которая только портит продукты. В настоящее время единственной альтернативой в таком случае является ужин в каком-нибудь кафе вне дома, где можно заказать недорогой комплексный обед.

Таким образом, изменения в доме призваны компенсировать отсутствие в доме женщины, вынужденной работать. А сам дом становится центром, где собраны все те блага, которых так не хватало раньше: школы, бани, больницы и т. д.

Все это позволит превратить многоквартирные дома, бывшие раньше центрами нужды и порока, в центры образования, отдыха и комфорта. Это выразится и в том, что кроме школ для детей могут быть созданы также *клубы* и читальные залы для взрослых, особенно для мужчин, которые смогут культурно и с удовольствием отдохнуть в таком месте после работы. Такие клубы необходимы в той же степени, что и дома ребенка, ведь они станут важным шагом на пути к закрытию игорных домов и питейных заведений, а это, в свою очередь, возымеет благотворный эффект на общий уровень нравственности жильцов. Я верю, что Ассоциация домостроения устроит такие клубы в первую очередь здесь, в этих перестроенных домах в квартале Сан-Лоренцо. Речь идет о клубах, где есть книги и газеты и где можно прослушать понятные и полезные лекции.

Таким образом, мы сводим на нет все ужасные последствия того, что новые социальные и экономические условия заставили женщину отдать свои силы и время работе. Само жилище принимает на себя почетную роль женщины-домохозяйки. Наступит день, когда жители дома, заплатив владельцу определенную сумму денег, будут получать от него все, что

нужно для *комфортной* жизни; другими словами, администрация становится *дворецким* для семьи.

Такой дом в своем развитии может стать даже чем-то большим, чем то, что выражается английским словом home (дом). Он не состоит из голых стен, наоборот, стены становятся чистыми и сверкающими стражами истинного символа семьи – домашнего очага. Дом становится даже чем-то большим. Он живой! У него есть душа. Он словно обнимает своих жителей заботливыми и нежными женскими руками. Это кладезь благословения и моральной поддержки; он заботится о малышах, учит их и кормит. В нем уставший рабочий сможет отдохнуть и восстановить силы. Там же он вернется в круг семейной жизни и благополучия.

Новая женщина, как бабочка, недавно вышедшая из кокона, должна быть освобождена от всех тех обязанностей, которые некогда сделали ее желанной для мужчины только как источник материальных благ. Она, как и мужчина, должна быть индивидуумом, свободным человеком, и работать на пользу общества. Как и мужчина, она должна находить в своем доме место, где можно отдохнуть и получить моральную поддержку, в том самом доме, который был перестроен и коллективизирован.

Она захочет быть любимой сама по себе, а не как источник комфорта. Она захочет любви, свободной от бесконечной домашней работы. Ведь назначение любви не в эгоистическом стремлении к собственному удовлетворению, ее высокая цель – это умножение силы свободного духа, делающее его почти Божественным, и в этом свете и красоте живые существа продолжают свой род.

Эта идеальная любовь была возрождена в произведении Фридриха Ницше «Так говорил Заратустра», где женщина сознательно хотела, чтобы ее сын стал лучше, чем она. «Отчего ты желаешь меня? – спрашивает она мужчину. – Не оттого ли, что боишься одинокой жизни? Если так, то уйди прочь. Я желаю мужчину, который подчинил себе свою волю, который сделал свой дух великим, который взрастил здоровое и сильное тело. Я желаю мужчину, который захочет слиться со мной душой и телом, чтобы я родила ему сына! Сына, который будет сильнее, совершеннее и лучше, чем все, когда-либо рожденные!»

Целью человека и должно стать сознательное совершенствование своего рода путем взращивания собственного здоровья и добродетели. Это высокая цель, над которой тем не менее задумываются немногие. А социализированный дом будущего, живой, добрый и уютный, в свою очередь, станет наиболее подходящим домом для тех людей, которые захотят

совершенствовать свой род и вести свою расу к триумфу вечной жизни!

Правила, принятые в доме ребенка

• Римская ассоциация домостроительства с настоящего момента организовывает в многоквартирном доме номер __ дом ребенка, в котором вместе могут находиться дети дошкольного возраста, семьи которых проживают в этом доме.

• Основная цель дома ребенка – это предложить детям работающих родителей заботу, которую родители не в состоянии им дать.

• В доме ребенка уделяется внимание воспитанию, здоровью, физическому и нравственному развитию детей. Это делается в той форме, которая наиболее соответствует их возрасту.

• В доме ребенка должны быть директриса, врач и сиделка.

• Программа и расписание работы дома ребенка составляется директрисой.

• Посещать дом ребенка могут все дети в возрасте от трех до семи лет, проживающие в этом доме.

• Родители могут пользоваться услугами дома ребенка бесплатно. Однако они обязуются соблюдать следующие требования:

а) отправлять детей в дом ребенка в назначенное время, в чистом виде и подходящей одежде;

б) проявлять высочайшее доверие и уважение по отношению к директрисе и ко всем людям, связанным с домом ребенка, сотрудничать с директрисой в вопросах воспитания детей. Не реже чем раз в неделю матери должны разговаривать с директрисой, предоставляя ей информацию о том, как ребенок ведет себя дома, и получая от нее полезный совет.

• Из дома ребенка могут быть исключены:

а) дети, которые явились туда немытыми или в грязной одежде;

б) дети, которые не поддаются воспитанию;

в) дети, родители которых продемонстрировали неуважительное отношение к сотрудникам дома ребенка или своим дурным примером нарушили ход воспитательной работы данного учреждения.

Глава IV
Педагогические методы, применяемые в домах ребенка

Как только я узнала, что в мое распоряжение поступит целый класс маленьких детей, я решила сделать эту школу полем для проведения экспериментов в области научной педагогики и психологии ребенка. Свои эксперименты я начала с проверки точки зрения Вундта, который говорил, что детской психологии как таковой не существует. И это немудрено, ведь в экспериментальных исследованиях этого вопроса, как, например, исследованиях Прейера и Болдуина[34], участвовало по два-три ребенка, которые были детьми самих ученых. Более того, необходимо значительно видоизменить и упростить обычные психометрические инструменты, прежде чем использовать их при работе с детьми, которых не так-то легко уговорить участвовать в эксперименте. Психологию ребенка можно установить лишь при наблюдении извне. Нам приходится отказаться от какой бы то ни было записи внутренних переживаний, поскольку они могут раскрываться лишь посредством самонаблюдения. Кроме того, психометрические инструменты, применяемые в педагогике, до настоящего времени ограничивались эстезиометрической стадией исследования.

Я решила не терять связи с исследованиями других ученых, но в то же время быть независимой от них, приступая к своей работе без каких бы то ни было предубеждений. Единственным важным принципом для меня было утверждение и даже определение, сформулированное Вундтом, о том, что «все методы экспериментальной психологии можно свести к одному, а именно к тщательному наблюдению за испытуемым субъектом».

Говоря о наблюдениях за детьми, стоит упомянуть еще об одном немаловажном факторе: наблюдение производится в процессе развития ребенка. Но и здесь я придерживалась общего критерия, не ограничивая себя никакими догматическими утверждениями насчет деятельности ребенка в зависимости от его возраста.

Антропологические соображения

В отношении физического развития первым делом я решила

упорядочить антропометрические измерения и отобрать наиболее важные из них.

Я разработала антропометр, снабженный метрической шкалой от 0,50 до 1,5 м. Перед антропометром ставится небольшой стул, высотой в 30 см, для измерения роста в положении сидя. Сейчас я уже советую заказывать антропометр с платформой по обе стороны шеста с нанесенной на нем шкалой. Таким образом, с одной стороны можно измерять полный рост, а с другой – в положении сидя. С той стороны, где будут проводиться измерения в сидячем положении, отметка «ноль» ставится на высоте 30 см, что соответствует высоте стула. Обе шкалы антропометра независимы друг от друга, что позволяет измерять двух детей одновременно. Таким образом, мы избегаем неудобств и траты времени, связанной с передвижением стула и хлопотным отсчитыванием разницы по шкале.

Упростив таким образом технику проведения исследования, я начала ежемесячно измерять рост детей в положении стоя и сидя, а для того чтобы максимально точно отображать динамику их роста и внести большую упорядоченность в исследовательскую работу воспитателя, я ввела правило проводить измерения в день, когда истекает полный месяц возраста ребенка. Для этой цели я ввела журнал для записи измерений в виде такой таблицы:

День месяца	СЕНТЯБРЬ		ОКТЯБРЬ		и т. д.
	рост		рост		
	стоя	сидя	стоя	сидя	
1					
2					
3					
4					
и т. д.					

В графе напротив каждой цифры записывается имя ребенка, родившегося в этот день. Таким образом, воспитатель знает, кого из учеников нужно измерить в тот или иной день месяца, отмеченный на календаре, а измерения записываются в соответствии с месяцем, в котором он родился. Такая методика позволяет наиболее точно фиксировать измерения, не требуя при этом больших усилий со стороны воспитателя.

Взвешивание детей проводится каждую неделю при помощи весов, которые ставятся в ванной комнате, где купают детей.

Ребенка взвешивают в тот день недели, когда он родился (понедельник, вторник, среда и т. д.), перед приемом ванны. Таким образом, купание детей (а дело это изрядно хлопотное, ведь в классе до пятидесяти человек) разбивается на семь дней, и в каждый отдельный день купают не более чем трех – пятерых детей. Разумеется, желательно купать детей каждый день, но для этого потребуется либо очень большая ванна, либо несколько маленьких, чтобы несколько детей могли принимать ванну одновременно. Даже еженедельное купание сопряжено со многими трудностями, и подчас приходится вовсе от него отказываться. Во всяком случае, установив еженедельную процедуру измерения веса, я тем самым подчеркиваю необходимость регулярного купания детей[35].

Ниже приводится таблица, в которую заносится вес каждого ребенка. На каждый месяц отведена отдельная страница.

Мне думается, что описанных мной антропологических измерений вполне достаточно для школьного воспитателя и кроме них не стоит ничего проводить в стенах школы. Другие измерения может проводить врач, который является специалистом по детской антропологии или готовится им стать. Пока что эти измерения провожу я сама.

	СЕНТЯБРЬ			
	1-я неделя кг	2-я неделя кг	3-я неделя кг	4-я неделя кг
Понедельник				
Вторник				
Среда				
и т. д.				

Измерения, производимые врачом, естественно, более сложные, и для того, чтобы упростить и упорядочить их, я составила и отпечатала «Биографические таблицы», образец которых приводится ниже.

Номер_____ Число_____
Имя и фамилия_____ Возраст_____
Имена родителей_____
Возраст матери_____Возраст отца_____
Род занятий_____
Наследственные признаки_____

_____
_____
*Индивидуальные черты*_____
_____
_____

Антропологические данные

Полный рост	Вес	Обхват груди	Рост в сидячем положении	Индекс роста[1]	Индекс веса[2]	ГОЛОВА			
						Окружность	Продольный диаметр	Поперечный диаметр	Индекс размеров головы

Телосложение _____
Состояние мышц _____
Цвет кожи _____
Цвет волос _____

ПРИМЕЧАНИЯ

_____
_____

Эти таблицы[36] на самом деле очень просты. Я составила их таким образом, чтобы врач и воспитатель могли самостоятельно вести свои записи.

Этот метод поможет упорядочить антропометрические наблюдения, в то время как простота самой процедуры и понятные таблицы смогут иллюстрировать эти наблюдения, которые, на мой взгляд, имеют важнейшее значение. Говоря о «Биографической таблице», заполняемой врачом, я бы рекомендовала раз в год проводить следующие измерения: окружность головы, продольный и поперечный диаметр головы, обхват груди, индексы размеров головы, роста, веса. Более подробную информацию относительно выбора измерений можно найти в моей книге «Педагогическая антропология». От врача

требуется, чтобы он провел необходимые измерения в течение той недели или, по крайней мере, того месяца, когда у ребенка день рождения, а если позволяют условия, то в сам день рождения. Таким образом, благодаря регулярности облегчается и задача самого врача. В наших школах бывает по пятьдесят детей, но их дни рождения разбросаны по всем 365 дням в году, что дает возможность врачу лишь время от времени проводить измерения, которые не станут для него тяжким бременем. Воспитатель, в свою очередь, обязан сообщать врачу даты рождения детей.

Проведение антропометрических наблюдений помимо всего прочего имеет еще и педагогическое значение: благодаря им дети, воспитывавшиеся в доме ребенка, могут четко и уверенно ответить на такие вопросы:

В какой день недели ты родился?

Какого числа?

Когда у тебя день рождения?

Кроме того, дети привыкают к порядку, и, что важнее всего, у них формируется привычка наблюдать за собой. Могу сказать, что детям очень нравится, когда их измеряют; при первом взгляде учительницы, услышав слово «рост», ребенок тут же принимается снимать обувь и радостно бежит к платформе антропометра. Ребенок сам принимает нужную позу, и воспитателю остается лишь передвинуть указатель и прочитать результат.

Помимо наблюдений при помощи обычных инструментов (штангенциркуля и металлической линейки), врач также обращает внимание на цвет кожи ребенка, состояние его мышц, лимфатических желез, крови и т. д. Он отмечает и детально записывает все отклонения от нормы и патологические состояния (склонность к рахиту, детский паралич, нарушение зрения и т. д.). Такое объективное наблюдение поможет врачу, когда тот решит обратиться к родителям по поводу состояния их ребенка. В случае необходимости врач может провести тщательный осмотр санитарного состояния квартиры, где проживает ребенок, и назначить лечение. Таким образом, врач может выявить и победить такие болезни, как экзема, воспаление уха, лихорадочные состояния, кишечные расстройства и др. Работа врача во многом облегчается благодаря действующей *амбулатории внутри дома,* которая позволяет одновременно и лечить ребенка, и проводить непрерывное наблюдение за ним.

Я обнаружила, что обычные вопросы, которые задают пациентам в клиниках, не подходят для наших школ, потому как члены семейств, проживающих в этих многоквартирных домах, в большинстве своем люди вполне нормальные.

В связи с этим я бы посоветовала директрисе черпать

информацию более практического содержания из своих бесед с матерями воспитанников. Из этих разговоров она узнает об образовании родителей, об их привычках, размере заработной платы, о том, сколько денег тратится на содержание семьи. Эти сведения помогают ей очертить историю каждой семьи, почти так же, как это делал Ле Пле[37]. Естественно, этот метод эффективен лишь в том случае, если директриса сама живет среди семей своих учеников.

В любом случае конкретные советы, которые может дать матери врач по поводу ухода за ее ребенком, а также общие советы относительно гигиены должны принести огромную пользу. Директриса играет роль посредника в этом вопросе, так она пользуется доверием матери, и вполне естественно, что такого рода рекомендации могут исходить от нее.

Окружение: обстановка в классе

Очевидно, что метод *наблюдения* должен включать в себя *систематическое наблюдение* за морфологическим развитием учеников. Однако позвольте еще раз отметить, что этот частный вид наблюдения отнюдь не является основой метода, хоть и является его неотъемлемой частью.

Метод наблюдения покоится на одном главном основании, а именно на *свободе учеников в их спонтанных проявлениях.*

Помня об этом, я обратила свое внимание на вопрос среды, которая окружает детей, и в особенности на обстановку в классе. Я, наверное, не скажу ничего нового, если замечу, что важной частью школьного окружения станет большая игровая площадка с уголком, отведенным под огород.

Новшество, которое я предлагаю, будет заключаться, пожалуй, в том, чтобы выход на эту открытую игровую площадку осуществлялся непосредственно из классной комнаты и дети могли свободно входить и выходить на протяжении всего дня. Далее об этом будет рассказано подробнее.

Что касается обстановки в классе, главным нововведением стал отказ от парт, скамеек и каких бы то ни было закрепленных на одном месте стульев. Я заказала прямоугольные столы на широких крепких восьмигранных ножках. Столы получились прочные и в то же время очень легкие, настолько легкие, что два четырехлетних ребенка могут свободно их переставить. Они достаточно большие, чтобы вдоль длинной стороны могли усесться два ребенка, а если они потеснятся, то найдется место и третьему. Кроме них, есть и столы поменьше, за которыми может работать только один ребенок.

Я также заказала специальные детские стулья. По моему первоначальному замыслу, сиденья на этих стульях должны были быть плетеными, однако опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и сейчас наши стулья изготовлены целиком из дерева. Они очень легкие и изящные на вид. В дополнение к этому в каждом классе имеется несколько маленьких кресел, из дерева или из лозы.

Еще один важный предмет классной обстановки – это небольшой умывальник, настолько низкий, что им может пользоваться даже трехлетний ребенок. Он выкрашен белой водоупорной эмалью, на двух широких полках стоят белые эмалированные миски и кувшины, а на боковых полочках хранятся мыльницы, щетки для ногтей, полотенца и т. д. Рядом имеется и ведро, куда можно затем вылить воду из мисок. Если

позволяют условия, каждому ребенку можно отвести свой шкафчик, в котором он бы хранил свой кусочек мыла, щетку для ногтей, зубную щетку и другие вещи.

В каждом классе имеется ряд длинных низких шкафов, в которых хранятся дидактические материалы. Дверцы этих шкафов открываются без труда, и вся забота о сохранности материалов лежит на самих воспитанниках. Сверху на эти шкафы мы обычно ставим горшки с цветами, небольшие аквариумы, а также кладем различные игрушки, которыми дети могут свободно играть. В каждом классе большое пространство занимают настенные доски, которые висят так низко, что на них может рисовать даже самый маленький ребенок. Возле каждой доски имеется ящичек, в котором хранится мел и куски белой материи, которая заменяет нам обычные тряпки для вытирания досок.

Над классными досками висят приятные взгляду картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие доступные сюжеты, обычно интересующие детей. К примеру, в наших римских домах ребенка мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле с младенцем и Иоанном Крестителем» (Madonna della Seggiola). Эта картина даже стала эмблемой дома ребенка, потому как наша школа способствует не только социальному прогрессу, но также прогрессу общечеловеческому, ведь она направлена на превознесение идеи материнства, на повышение статуса женщины и на защиту ее потомства. Если посмотреть на работу Рафаэля с этой точки зрения, можно понять, что художник изобразил не только саму Мадонну в образе Богоматери, держащей на руках Младенца, более великого, чем Она сама, – но рядом с этим символом материнства художник поместил также фигуру Иоанна Крестителя, символизирующего человечество. Таким образом, на картине Рафаэля мы видим, как человечество воздает честь материнству, которое является высочайшим проявлением триумфа человечества. Помимо этого прекрасного символизма, картина Рафаэля имеет большую ценность, будучи одной из величайших работ гениального художника Италии. И если настанет такое время, когда дома ребенка распространятся по всему миру, мы бы хотели, чтобы в каждой из этих школ нашлось место для этой работы Рафаэля, красноречиво говорящей о стране их происхождения.

Конечно же дети вряд ли способны понять глубокое символическое значение «Мадонны в кресле», но перед их глазами всегда будет нечто более прекрасное, чем они могли бы увидеть на обычных картинках, изображающих мать, отца и детей. Кроме того, постоянное присутствие этой картины

поможет разбудить в их сердцах благоговение перед Божественным.

Такова обстановка в наших классах.

Я предвижу первое возражение, которое выскажут те, кто привык к старым методам поддержания дисциплины: ученики этой школы при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производя таким образом шум и беспорядок. Это не более чем предрассудок, укоренившийся в сознании людей, занимающихся воспитанием детей, и он не имеет под собой никаких оснований.

На протяжении столетий пеленание новорожденных считалось обязательным, как и ходунки для детей, которые учатся ходить. Точно так же и в отношении школы мы все еще верим в необходимость тяжелых парт и стульев, привинченных к полу. Все эти приемы основываются на общей идее того, что дети должны расти в неподвижности, и на странном предубеждении, будто воспитание может иметь место, только если ребенок принял определенную позу – вроде того, как мы считаем необходимым принять определенное положение, если собираемся молиться.

Все наши детские столы и стулья легко передвигаются, и мы позволяем ребенку самому *выбирать* наиболее комфортное для себя положение. Он может располагаться *как ему удобно.* И эта свобода передвижения является не только внешним признаком свободы ученика, понимаемой в широком смысле. Она также служит педагогическим целям. Если ребенок нечаянно опрокинет стул и тот с грохотом упадет на пол, для ребенка этот случай будет явным доказательством его неловкости. Но если стулья в классе зафиксированы на одном месте, то у ребенка нет возможности столкнуться с такой ситуацией. Таким образом, у наших воспитанников появляется шанс исправить свое поведение, и, поступая таким образом, ребенок получает наилучшее свидетельство того, что он приобретает некое новое умение: он видит, что благодаря ему столы и стулья аккуратно, без шума, занимают свои места. Совершенно очевидно, что *ребенок учится контролировать свои движения.*

Согласно старым методам воспитания, доказательство хорошей дисциплины усматривается совершенно в противоположном факте: в том, чтобы сам ребенок сидел тихо и неподвижно на своем месте. Ребенок, от которого требовалось, чтобы он сидел тихо и неподвижно, не умеет двигаться грациозно и уверенно. Он настолько незнаком с этим, что, оказываясь в обстановке, где столы и стулья не привинчены к полу, он то и дело опрокидывает легкие предметы мебели. В доме ребенка дети

не только учатся аккуратно передвигаться, но также понимают причины, почему такое поведение считается правильным. Умение передвигаться, полученное в школе, пригодится детям на протяжении всей их последующей жизни. С самого раннего детства они учатся тому, как правильно себя вести, пользуясь в то же время полной свободой.

Директриса миланского дома ребенка повесила под одним из окон длинную узкую полку, на которую ставила столики с металлическими геометрическими фигурами, применяемыми на первых уроках по конструированию. Однако полка была настолько узкой, что, выбирая необходимые фигуры, дети часто опрокидывали столики и все металлические формы с грохотом рассыпались по полу. Директриса собиралась уже переделать полку, но плотник все медлил, а тем временем она начала замечать, что дети постепенно научились аккуратно снимать нужные материалы с узкой и покатой полки, не опрокидывая попутно столики.

Тщательно контролируя свои движения, дети победили недостаток этого конкретного предмета мебели. Простота или несовершенство предметов обстановки часто способствует развитию *активности* и ловкости учеников. Это одно из многих открытий, сделанных нами в процессе применения метода в наших домах ребенка.

Все это кажется логичным и доступным, и теперь, когда мы проверили нашу идею на практике и изложили на бумаге, она, без сомнения, покажется всякому простой, как колумбово яйцо[38].

Глава V
Дисциплина

В основе педагогического метода *наблюдения* лежит *свобода* ребенка, а *свобода есть активность.*

Дисциплина должна проводиться через свободу. В этом состоит главный принцип нашей педагогики, который нелегко понять приверженцам традиционной школы воспитания. Как можно быть *дисциплинированным* в классе, где царит свобода? Нет нужды говорить о том, что наше понимание дисциплины в значительной степени отличается от общепринятого. И если предпосылкой дисциплины является свобода, то такая дисциплина, естественно, должна быть *активной.* Мы не считаем, что человек, хранящий неестественное молчание и застывший, как паралитик, – это пример дисциплинированности. Это скорее пример *подавленности,* не *дисциплины.*

Мы называем индивидуума дисциплинированным, если он является хозяином самому себе и если он способен регулировать собственное поведение сообразно возникающей жизненной ситуации. Понятие *активной дисциплины* сложно для восприятия и применения на практике. Но несомненно, такая дисциплина строится на важном *педагогическом* принципе, в корне отличающемся от устоявшейся и не знающей альтернатив традиции принуждения в процессе воспитания.

Воспитатель нуждается в специальной методике, позволяющей ввести ребенка в мир такой дисциплины, если, конечно, воспитатель хочет помочь своему ученику следовать этому принципу на протяжении всей его жизни, на пути к самосовершенствованию. Так как у нас ребенок учится *двигаться,* а не *сидеть неподвижно на одном месте,* он приобретает навыки поведения не для школы, а для будущей жизни, благодаря привычке и практике он учится легко и правильно выполнять простые действия, необходимые для жизни в обществе. Дисциплина, которую ребенок вырабатывает в себе, – это сущность его характера, не ограниченная школьным окружением, но распространяющаяся на общение ребенка в социуме.

Свобода ребенка должна иметь *ограничение,* критерием которого является коллектив и его интересы, и *форму,* которую принято называть хорошим воспитанием. Для этого нужно изучать каждого ребенка в отдельности, выясняя, что в его поведении может вызвать обиду и раздражение окружающих и какие наклонности способны впоследствии привести к грубому

поведению. Во всем же остальном – во всех проявлениях, имеющих некоторую пользу, – какими бы они ни были и в какой бы форме они ни выражались, – все следует разрешать, но при обязательном *наблюдении* со стороны воспитателя. Здесь нужно подчеркнуть, что, имея за плечами солидную научную подготовку, воспитатель не только обладает навыком, но и огромным желанием наблюдать за естественными явлениями. В нашем случае воспитателю отводится скорее пассивная, нежели активная роль, и эта пассивность должна сочетаться с научным любопытством и безоговорочным *уважением* к явлению, которое исследуется. Воспитателю следует четко понимать и *чувствовать* свою роль *исследователя,* помня о том, что *активность* должна быть внутри самого *явления.*

Эти принципы, несомненно, имеют место в начальной школе, где дети впервые в жизни пытаются заявить о себе. Нам остается только догадываться о последствиях подавления *спонтанных действий* ребенка в период, когда он только учится быть активным: возможно, мы подавляем в нем *саму жизнь.* Человечество, как солнце на рассвете, как нераскрывшийся бутон, именно в период нежного возраста предстает во всем блеске своего развития; и мы с упоением, *уважением* и почти религиозным трепетом должны относиться к первым проявлениям индивидуальности. И если выбирать педагогический прием с точки зрения его эффективности, это должен быть такой прием, который способен *помочь* в понимании сущности жизни. Таким образом, необходимо решительно отвергать все, что *препятствует спонтанным проявлениям ребенка и принуждает его к чему-то.* Разумеется, здесь мы не говорим о бесполезных и опасных поступках, которые следует *пресекать.*

Учителям, незнакомым с методом научного наблюдения, следует пройти специальное обучение и практическую подготовку для усвоения этого метода, а тем, кто привык к устаревшим методам обучения в обыкновенных школах, это особенно необходимо. Мой опыт подготовки преподавателей в школах свидетельствует об огромной разнице между этими методами. Даже высокообразованный преподаватель, понимающий суть этого принципа, сталкивается с массой трудностей при его воплощении. Он не может понять, что теперь его новая задача, подобно астроному, сидящему неподвижно у телескопа и созерцающему движение планет в пространстве, заключается лишь в *пассивном* наблюдении. Мысль о том, что *жизнь идет сама по себе* и, чтобы ее понять, научиться отгадывать ее загадки или направлять ее действия в нужное русло, достаточно просто

наблюдать за ней и пытаться понять ее без всякого вмешательства в ее сущность, – эта мысль оказывается очень сложной для *осознания* и *воплощения в практику.*

Воспитателя слишком долго учили быть единственно активным и свободным лицом в школе; слишком долго в его обязанности вменялось подавлять действия учеников. Когда в первый раз учительница появляется в одном из наших домов ребенка и ей не удается добиться полной тишины и порядка, она всегда выглядит несколько смущенной и растерянной, словно просит присутствующих извинить ее и засвидетельствовать ее невиновность. И напрасно мы постоянно повторяем ей, что беспорядок в первые минуты общения с детьми просто необходим. И наконец, когда мы обязываем ее ничего не предпринимать, а просто *наблюдать,* она просит об увольнении, ибо, по ее мнению, она более не является учительницей.

Но когда учитель начинает понимать, что его обязанность состоит в том, чтобы различать, какие поступки следует пресекать, а за какими наблюдать, воспитатель, привыкший к старым методам работы, начинает ощущать пустоту в душе и задумывается над тем, а справится ли он с этой новой задачей. На самом деле, не будучи должным образом подготовленным к этому виду работы, он долгое время чувствует себя смущенным и беспомощным; тогда как чем выше у преподавателя уровень научной и практической подготовки в области экспериментальной психологии, тем скорее он постигнет восторг раскрывающейся перед ним новой жизни.

Нотари[39] в своем романе «Мой дядюшка-миллионер» сатирично описывает современные нравы и с присущей ему выразительностью рисует яркую картину устаревших приемов дисциплины. Когда дядюшка был еще ребенком, он провинился в таком множестве неблаговидных поступков, что переполошил весь город, и отчаявшиеся родители в качестве наказания стали оставлять его в школе. Здесь же Фуфу, как его называли в детстве, впервые испытал приступ доброты и почувствовал искреннее движение своей души в тот момент, когда он очутился рядом с маленькой прелестной Фуфеттой и узнал, что она голодна.

«Он поглядел вокруг, остановил взгляд на Фуфетте, поднялся, взял свою корзинку с завтраком и, не сказав ни слова, поставил ей на колени.

Потом он отошел в сторону и, совершенно не понимая, что делает, расплакался.

Мой дядюшка не знал, как объяснить самому себе причину этого внезапного всплеска эмоций.

Он впервые увидел добрые глаза, полные слез, впервые почувствовал какое-то внутреннее движение, и в то же время его охватило чувство огромного стыда; ему стало стыдно за то, что он может есть в то время, как рядом кто-то голоден.

Не зная, как лучше выразить устремления своего сердца и как попросить ее принять в дар корзинку, не представляя себе, как он сейчас будет извиняться, что осмелился ей что-то предложить, он продолжал оставаться заложником этого большого порыва своей маленькой души.

Смущенная Фуфетта быстро подбежала к нему. С величайшей нежностью она убрала руки, которыми он закрыл свое лицо.

«Не плачь, Фуфу», – ласково попросила она. И говорила с ним так, словно обращалась к своей горячо любимой тряпичной кукле, ее детское личико было проникнуто почти материнской нежностью и заботой.

Затем девочка поцеловала его, и мой дядюшка сдался, не в силах противостоять чувствам, переполнявшим его сердце, обнял ее и, всхлипывая, поцеловал в ответ. Наконец, он глубоко вздохнул, вытер с лица следы нахлынувших чувств и снова улыбнулся.

Внезапно они услышали чей-то хриплый голос из глубины двора: «Эй вы, идите сюда, быстро, кому я говорю! Вы, оба, я к вам обращаюсь!»

Это был надзиратель. Он разрушил этот первый, полный нежности душевный порыв с такой грубостью, словно разнимал дерущихся детей.

Пора возвращаться в школу».

Так поступали и мои учителя в первые дни работы в доме ребенка. Они машинально ограничивали детей в их передвижениях, не *наблюдая* и не *различая* характера подавляемых ими действий. Например, там была одна маленькая девочка, которая собрала вокруг себя других детей и что-то шумно им рассказывала, активно жестикулируя. Тотчас же к ней подбежала учительница, схватила за руки и велела стоять спокойно; но я, наблюдая за девочкой, поняла, что она пытается примерить на себя роль воспитательницы или матери и учит окружающих тому, как нужно совершать утреннюю молитву, обращаться к святым и креститься: в ней уже проснулся *руководитель*. Другой ребенок, который постоянно совершал беспорядочные и хаотичные движения и был признан трудным, однажды начал сосредоточенно передвигать столы. К нему немедленно подбежали воспитатели и заставили утихомириться, потому что он создавал слишком много шума. Однако это было

одно из первых проявлений *протеста* в этом ребенке, которое выявилось в *движении ради определенной цели,* и это было действие, заслуживающее всяческого уважения. После этого случая ребенок стал спокойнее и был доволен, когда ему, как и остальным детям, давали мелкие предметы, которые он мог раскладывать на своем столе.

Очень часто, когда воспитательница раскладывает в специальные коробочки какие-то материалы для работы, кто-то из детей всегда вертится поблизости, с явным желанием копировать движения старшего. Первый импульс – заставить ребенка сесть на свое место и сделать ему замечание: «Положи это! Сядь на место!» Но ребенок выражает свое желание быть полезным, и эта ситуация является прекрасным моментом для того, чтобы научить ребенка порядку.

Однажды дети собрались вокруг миски с водой, в которой плавали игрушки, смеялись и разговаривали. У нас в школе был маленький мальчик, примерно двух с половиной лет. Он стоял за кругом один, и было видно, что его просто распирало любопытство. Я наблюдала за ним с величайшим интересом; вначале он подошел поближе к детям и попытался протиснуться между ними, но ему не хватало сил, и он начал смотреть по сторонам. Наблюдать напряжение мысли на его личике было крайне интересно. Жаль, что у меня не было фотографического аппарата, чтобы это запечатлеть. Его глазенки радостно вспыхнули при виде маленького стульчика: очевидно, он решил поставить его за спинами детей и взобраться на него. Малыш двинулся к стулу, его лицо светилось надеждой, но в этот самый момент воспитательница резко (она сама, вероятно, сказала бы – нежно) подхватила его, подняла над головой других детей и показала ему, что же там, в этой миске с водой, говоря при этом: «Смотри, малыш!»

Нет никаких сомнений в том, что ребенок, увидев плавающие игрушки, не испытал той радости, которую он пережил бы, преодолев препятствие с помощью своих собственных сил. Созерцание этих предметов не явилось результатом его личного достижения, в то время как его умственные усилия способствовали возникновению внутренних сил. Учитель *не дал возможности* ребенку научиться, не вознаградил его за старания, а помешал. Малыш уже почти чувствовал себя завоевателем, но вдруг ощутил, что его лишили свободы, взяв на руки и сделав совершенно беспомощным. Выражение радости, любопытства и надежды на его лице, которое так меня заинтересовало, сменилось на глуповатое и беспомощное, такое выражение лица обычно возникает у ребенка, когда тот знает, что взрослые все за

него сделают.

Когда воспитателям надоедали мои лекции о наблюдениях, они начинали позволять детям делать все, что им заблагорассудится. Я видела детей, бегающих по столам и ковыряющих в носу – и никто не пытался им помешать. Я видела других детей, толкающих своих друзей с самой жестокой миной – и ни малейшего внимания со стороны воспитателя. Тогда мне приходилось вмешиваться, чтобы показать, с какой строгостью постепенно, шаг за шагом нужно пресекать те действия, которые совершать нельзя, чтобы ребенок мог четко отличать добро от зла.

Именно такой метод нужно взять за основу, если мы хотим добиться дисциплины, и первые несколько дней будут самыми трудными для директрисы. Самое главное, чему должен научиться ребенок для того, чтобы стать активно дисциплинированным, – это понимание разницы между *добром и злом.* Задача воспитателя – увидеть, насколько ребенок чувствует эту разницу, а не ассоциирует понятие *«хорошо»* с *«неподвижностью»,* а *«зло»* с *«активностью»,* как это было принято во времена традиционной педагогики. Наша цель и состоит в том, чтобы суметь развить дисциплину *ради активной деятельности, для работы, для добра,* а не ради *пассивности* и *послушания.*

И если дети перемещаются по классу целесообразно, осмысленно и по собственной воле, не совершая грубых или резких поступков, это и есть для меня пример дисциплинированности.

Посадить детей рядами, как это делается в обычной школе, закрепить за каждым его место, наблюдать за тем, чтобы они вели себя тихо и спокойно, зорко следить за порядком, как на собрании, – все это можно сделать позже, *на начальной стадии коллективного обучения.* Несомненно, в жизни бывают ситуации, когда нам нужно сидеть тихо, например на концерте или на лекции. Но даже нам, взрослым, это не всегда дается легко.

Если нам после того, как мы развили у каждого ребенка чувство индивидуальной дисциплины, удастся организовать детей таким образом, чтобы они сами шли и садились *на свои места в классе,* если нам удастся дать им понять, что так они представляют более приятное зрелище, что сидеть на своем месте – *хорошо,* что их *спокойное и правильное* расположение за партами придает классу *более опрятный вид,* то в этом случае их *тихое* и *спокойное* сидение на своих местах может быть результатом лишь некоего *урока,* а не *принуждения.* Очень важно внушить детям саму идею дисциплинированности, подвести их к *усвоению*

принципа коллективного порядка, не слишком заостряя на этом их внимание.

И если эта идея вошла в их сознание, они затем встают со своих мест, говорят, двигаются, но делают это уже совершенно сознательно, не просто так, а потому, что они этого *хотят;* они выходят из вполне осознанного состояния *покоя и порядка* для того, чтобы совершать *произвольные действия;* а зная, что существуют запрещенные действия, дети получают еще один дополнительный импульс к разделению добра и зла.

Поведение детей при выходе из состояния порядка со временем становится все лучше и лучше; на самом деле они учатся осознавать собственные поступки. И теперь (при условии, что дети полностью восприняли идею порядка) задачей воспитателя становится наблюдение за тем, как беспорядочные, хаотичные движения ребенка приобретают более упорядоченный и организованный характер. Наблюдение за детьми – это книга, которую должен читать воспитатель, черпая оттуда вдохновение. По сути, это единственная книга, благодаря которой воспитатель может стать педагогом в полном смысле этого слова.

Для ребенка очень важным является выбор *собственных наклонностей,* который поначалу осложняется вследствие беспорядочности его движений. Поразительно, с какой отчетливостью при этом проявляются *индивидуальные особенности* детей; каждый ребенок сознательно и свободно начинает *раскрываться* перед нами.

На самом деле дети бывают разные: есть такие, которые спокойно сидят на своих местах, апатичные и слегка сонные; другие вскакивают, чтобы затеять ссору или драку или опрокинуть что-либо, но есть и такие, которые стремятся выполнить определенное действие, как, например, поставить стул и сесть на него, передвинуть стол, за которым никто не сидит, и устроиться за ним с какой-либо игрой.

Конечно же наша идея свободы в применении к детям не может не отличаться от той свободы, о которой мы говорили в отношении изучения растений, насекомых и т. д.

Ребенок, в силу характерной беспомощности, которая преследует его с самого рождения, а также в силу тех качеств, которыми он обладает, будучи существом социальным, стеснен *оковами, ограничивающими* его деятельность.

И поэтому наш метод воспитания, в основе которого лежит *свобода,* должен вмешиваться в процесс созревания ребенка с тем, чтобы помочь ему научиться преодолевать жизненные препятствия. Другими словами, воспитание должно быть таким, чтобы помочь ребенку ослабить (в рамках здравого смысла)

социальные узы, сдерживающие его деятельность.

Шаг за шагом, по мере развития ребенка в подобной обстановке, его спонтанные проявления протеста становятся *четче, понятнее, в них присутствует истина,* раскрывающая его сущность. И поэтому первая форма педагогического вмешательства должна вести ребенка к самостоятельности.

Самостоятельность

Нельзя быть свободным, если ты зависим; поэтому первое активное проявление свободы ребенка должно осуществляться под наблюдением, с помощью которого он может достичь этой самостоятельности. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента отлучения от материнской груди.

Что представляет собой ребенок, отлучаемый от грудного вскармливания? В действительности это малыш, который стал независимым от материнской груди. Вместо единственного источника питания он приобретет несколько разных; средства для его существования становятся более разнообразными, он относительно свободен в выборе пищи, в то время как новорожденный ограничен только одним источником еды.

Тем не менее он все еще зависим, так как не способен самостоятельно умываться и одеваться, а также не в состоянии четким и понятным языком *высказать* свою просьбу. Ребенок по большому счету все еще остается *рабом* окружающих его людей. Однако к трем годам дети должны уже в значительной степени проявлять *самостоятельность* и свободу.

Вместе с тем социальный строй, в котором мы живем, все еще остается *рабским,* и это основная причина, по которой мы пока не усвоили до конца всю глубину понятия *самостоятельность.* На той ступени развития цивилизации, когда существует институт прислуги, принцип такой *формы жизни,* как *самостоятельность,* не может прижиться или свободно развиваться. Точно так же в эпоху рабства было извращено и опорочено понятие свободы.

Наши слуги не зависят от нас, скорее мы зависим от них.

Подобная глубочайшая ошибка человечества, приведшая к моральной неполноценности, не может быть воспринята нами как часть социального устройства общества. Мы сами часто считаем себя независимыми просто потому, что над нами никто не властвует, потому что мы повелеваем другими; но аристократ, зовущий слугу за помощью, по сути сам является зависимым из-за чувства собственной неполноценности.

Паралитик, неспособный снять с себя обувь вследствие болезни, и принц, который не смеет сам разуться по причине своего высокого происхождения, на самом деле не так уж и далеки друг от друга.

Любая нация, принимающая идею порабощения и верящая в то, что пользование услугами ближнего есть привилегия, допускает угодливость как инстинкт. В нашей жизни мы слишком

легко привыкаем к *раболепию,* давая ему такие лестные имена, как *учтивость, обходительность, милосердие.*

В действительности *тот, кто повелевает, ограничен в своей свободе.* «Я не хочу, чтобы мне прислуживали, потому что я не беспомощен», – эта мысль должна в будущем стать основой для воспитания чувства собственного достоинства. Чтобы человек мог почувствовать себя по-настоящему свободным, его нужно приучить к этой мысли еще до того, как разовьется его самосознание.

Для большей эффективности любое педагогическое воздействие в процессе обучения маленьких детей должно включать некую *помощь* в процессе их продвижения к самостоятельности. Мы должны научить их самостоятельно ходить, бегать, подниматься и спускаться по лестнице, поднимать упавшие предметы, одеваться и раздеваться, умываться, четко говорить и ясно высказывать свои потребности. Мы должны оказать им такую помощь, которая позволила бы получать удовлетворение от собственных желаний и целей. Все это и является частью обучения *самостоятельности.*

Обычно мы *ухаживаем* за детьми; и это не только угодничество перед ними, но и опасная тенденция, подавляющая их полезную и естественную активность. Мы склонны полагать, что дети подобны куклам: мы умываем и кормим их, словно они игрушечные. Мы не задумываемся над тем, что ребенок *не делает чего-то, потому что, наверное, не знает, как это делается.* Но рано или поздно ему придется делать все самому, и природа снабдила его необходимыми физическими способностями для выполнения различных функций и разнообразными умственными возможностями для того, чтобы научиться их выполнять. Наш долг по отношению к ребенку – *помочь* самостоятельно овладеть полезными навыками, предусмотренными самой природой. Плоха та мать, которая кормит дитя из ложки и не прилагает ни малейших усилий научить его самостоятельно держать ложку или поднести ее ко рту и которая даже не ест сама на глазах у ребенка, чтобы тот посмотрел, как это делается. Такая мать оскорбляет человеческое достоинство своего малыша – она относится к нему как к кукле, а не к человеку, вверенному природой ее заботам.

Кто не знает, что *научить* ребенка самостоятельно есть, умываться и одеваться – это кропотливый труд, требующий такого бесконечного терпения, что порой легче самому его накормить, умыть и одеть. Но, если в первом случае мы имеем дело с педагогической деятельностью, то в последнем – с элементарной обязанностью слуги. Такое обращение с ребенком

проще для матери, но таит большую опасность для самого малыша, поскольку возводит препятствия на пути зарождающейся жизни.

Последствия подобного отношения со стороны родителей могут быть самыми плачевными. Благородный господин со множеством слуг становится все более и более зависимым от них, пока, наконец, не превращается в их раба; из-за бездействия мышцы его слабеют и окончательно теряют природную способность двигаться, а его ум становится пассивным и неповоротливым. Если однажды такой человек вдруг поймет свое подчиненное положение и захочет вновь обрести независимость, он обнаружит, что у него просто нет на это сил. На подобные опасности следует указать родителям из привилегированных социальных слоев, если они желают, чтобы в будущем их дети смогли самостоятельно и по праву пользоваться той особой внутренней силой, которая им принадлежит. Бесполезная помощь является серьезным препятствием для развития естественных навыков.

На Востоке женщины носят особые штаны – шаровары, а в Европе – нижние юбки, но в курс воспитания первых входит искусство *бездействия* даже в большей степени, чем у последних. Такое отношение к женщине приводит к тому, что мужчина работает для того, чтобы обеспечить не только себя, но и женщину. А та, в свою очередь, растрачивает дарованные ей природой силу и потенциал и угасает в рабстве. Ее содержат и обслуживают, а помимо этого еще и недооценивают, принижают ее достоинство, подавляя присущую ей от природы индивидуальность. Как отдельная единица общества она пустое место. Она лишена всех сил и ресурсов, обеспечивающих сохранение жизни. Позвольте это проиллюстрировать на таком примере.

Экипаж с семейством, состоящим из отца, матери и ребенка, проезжает по проселочной дороге. Банда разбойников останавливает карету хорошо известной фразой: «Кошелек или жизнь». Оказавшись в подобной ситуации, каждый член семейства будет действовать по-разному. Мужчина, будучи подготовленным стрелком, вооруженный пистолетом, окажет сопротивление убийцам. Мальчик, у которого есть только свобода и легкость ног, закричит и пустится наутек. Женщина, которая не вооружена и никоим образом не подготовлена к борьбе (более того, скованная юбкой), лишь в ужасе хватает ртом воздух и падает без чувств.

Эти три абсолютно разные реакции обусловлены степенью

свободы и самостоятельности каждого из них. Падающей в обморок женщине, чей плащ несет внимательный галантный кавалер, готовый поднять оброненную ею вещь, не нужно прилагать какие-либо усилия.

Пагубное влияние раболепия и зависимости выражается не только в «бесполезном прожигании жизни», которое приводит к беспомощности, но в развитии тех индивидуальных черт, которые явно указывают на развращенность и вырождение нормальной человеческой природы. Я имею в виду властность и деспотизм, примеры которых нам слишком хорошо известны. Деспотичность идет рука об руку с беспомощностью. Это внешний признак состояния человека, который утверждается за счет других. Часто хозяин становится тираном для своих слуг. Точно так же и надсмотрщик относится к рабам.

Давайте представим умного и опытного работника, не только квалифицированного и трудолюбивого, но и способного дать совет другим благодаря своему умению управлять и осуществлять общее руководство мастерской, где он работает. Владея обстановкой, он будет улыбаться в тот момент, когда другие теряют терпение; он способен владеть собой, и это качество происходит из осознания собственного умения что-то делать. Однако не следует удивляться тому, что дома этот искусный работник брюзжит на жену из-за такого пустяка, как не вовремя поданный или невкусный суп. В домашней обстановке не он, а его жена является искусным работником, которая ему готовит и прислуживает. Мужчина, спокойный и приятный там, где он может проявить силу посредством знания своего дела, становится тираном, когда ему прислуживают. Возможно, знай бы он, как готовить суп, он бы был идеален! Прилагая усилия, человек может выполнять все необходимые для существования и развития действия, преодолевая себя и, таким образом, приумножая свои умения и совершенствуясь как личность.

Мы должны вырастить поколение *сильных людей,* подразумевая под этим поколение самостоятельных и свободных личностей.

Упразднение поощрений и внешних форм наказаний

Если мы когда-нибудь примем все вышеизложенные принципы, естественным следствием станет отмена поощрений и наказаний. Человеку, дисциплинированному посредством свободы, захочется получить единственную в своем роде награду, которая никогда не унизит и не разочарует его, а именно зарождение человеческой силы и свободы внутри самой личности, из которой проистекает всяческая активность.

На своем опыте я часто убеждалась в правоте этой мысли. В первые месяцы пребывания в доме ребенка учителя еще плохо применяли на практике педагогические принципы свободы и дисциплины. Кто-то из них даже занялся *исправлением* моих идей во время моего отсутствия, используя привычные им методы. Когда я однажды неожиданно приехала, то обнаружила, что у одного из наиболее смышленых детей на шее висел большой серебряный греческий крестик на изящном белом шнурке, в то время как другой ребенок сидел в креслице посередине комнаты.

Первый получил награду, а второй был наказан. К счастью, в моем присутствии воспитатель не стал ничего предпринимать, а я, в свою очередь, стараясь не шуметь, встала там, откуда можно было спокойно понаблюдать за происходящим.

Мальчик с крестиком на шее ходил по комнате, перенося часть вещей, с которыми он работал, со своего стола на стол воспитателя, а оставшуюся часть расставлял по местам. Он был занят делом и поэтому счастлив. Когда он в очередной раз проходил мимо креслица, где сидел наказанный мальчик, крестик соскользнул и упал на пол. Второй ребенок поднял его и стал внимательно рассматривать, а затем сказал товарищу: «Смотри, что ты потерял!» Первый повернулся, с безразличием посмотрел на вещицу, словно всем своим видом показывая, чтобы ему не мешали, и затем сказал в ответ: «Мне все равно». – «Правда?» – спросил наказанный малыш. «Да, можешь надеть его», – последовал равнодушный ответ. «Тогда я возьму его себе». – «Да, бери», – сказал первый таким тоном, в котором явно слышалось «оставь меня в покое».

Мальчик аккуратно завязал ленточку так, чтобы крестик лежал поверх розового фартучка и он мог бы любоваться его блеском и совершенной формой, после чего он поудобнее устроился в креслице и с явным удовлетворением положил руки на подлокотники. Мы не стали вмешиваться в происходящее, и

правильно сделали. Побрякушка радовала только наказанного ребенка, но не занятого делом, удовлетворенного и счастливого от своей работы малыша.

Однажды я привела с собой в другой дом ребенка одну знакомую даму, которую дети приводили в состояние умиления. Открыв коробку, привезенную ею в качестве подарка, она показала детям несколько блестящих медальонов, каждый из которых висел на ярко-красной ленте, и сказала: «Учительница отдаст их самым умным и примерным детям».

Так как я не была обязана инструктировать эту посетительницу по поводу наших методов, я промолчала, а учительница взяла коробку. В этот момент самый умный 4-летний мальчик, тихо сидевший за маленьким столиком, наморщил лобик в знак протеста и выкрикнул: «Только не мальчикам, только не мальчикам!»

Какой сюрприз! Этот малыш уже знал, что он находится среди лучших и сильнейших учеников, хотя никто и никогда не говорил ему об этом, и ему не хотелось быть оскорбленным этой наградой. Не зная, как защитить свое достоинство, он апеллировал к своей принадлежности к мужскому полу!

Что касается наказаний, мы много раз имели дело с детьми, которые доставляли хлопоты другим, несмотря на все наши замечания. Такие дети проходили осмотр у врача. Если ребенок оказывался вполне нормальным, мы отводили ему один из столиков в углу комнаты, усаживали в удобное кресло таким образом, чтобы он мог видеть, как работают его товарищи, и давали ему все интересующие его предметы и игрушки. Подобная изоляция почти во всех случаях успокаивала ребенка – со своего места он видел всех собравшихся, и *наглядный пример* работающих детей был куда более действенным, чем любые слова, сказанные учителем. Ребенок постепенно убеждался в том, что быть членом трудового коллектива выгодно, и у него возникало желание присоединиться к остальным. И здесь мы снова вернулись к вопросу дисциплины тех детей, которые поначалу бунтовали против нее. Отношение к изолированному ребенку у нас всегда сродни отношению к больному. И я сама, войдя в комнату, первым делом подходила к нему и начинала ласкать его, словно младенца. Затем я обращала внимание на других детей, интересовалась их работой, обращаясь с ними как со взрослыми. Я не знаю, что происходило в душе тех детей, которых, как мы считали, нужно было дисциплинировать, но перемены всегда были налицо. Они с гордостью учились работать и вести себя как следует и всегда проявляли нежную привязанность к учителям и ко мне.

Биологическое понятие свободы в педагогике

С биологической точки зрения концепция *свободы* в воспитании ребенка в ранние годы его жизни должна пониматься как совокупность наиболее благоприятных условий, необходимых для всестороннего *развития* его личности. С точки зрения как физиологии, так и духовности этот процесс должен включать в себя свободное развитие интеллекта. Воспитатель должен испытывать *благоговение перед жизнью,* и только такое отношение даст ему возможность с *уважением* и живым интересом наблюдать за *развитием* ребенка. Жизнь детей не является чем-то абстрактным – это *жизнь отдельно взятых детей.* Существует только одно подлинное биологическое проявление – это *живущий индивид;* и воспитание должно иметь своим объектом каждую личность в отдельности. Под термином «воспитание» должна подразумеваться активная *помощь,* необходимая для естественного развития жизни ребенка. Дитя – это растущее тело и развивающаяся душа. Физическая и психическая сущность человека имеет один непреходящий источник – саму жизнь. Мы не должны разрушать и подавлять эти таинственные силы, стоящие за развитием души и тела ребенка, но должны *дожидаться от них* проявлений, которые, как мы знаем, должны последовать одно за другим.

Окружение, несомненно, является лишь *второстепенным* фактором феномена жизни; оно может внести свои коррективы – помочь или воспрепятствовать, но не *созидать.* Современные теории эволюции от Негели[40] до де Фриза[41] говорят о том, что в процессе развития обоих биологических царств (животных и растений) важнейшей движущей силой трансформации как видов, так и отдельных особей является внутренний фактор. Источник *развития* как видов, так и отдельных особей *кроется внутри.* Ребенок растет не *потому,* что он питается, дышит, живет в условиях привычной температуры, он растет потому, что в нем развивается жизненный потенциал, постепенно становясь все более очевидным; он растет, потому что биологическая судьба эмбриона, из которого зародилась его жизнь, определяется наследственностью. Отрочество наступает не потому, что ребенок смеется, танцует, выполняет гимнастические упражнения или хорошо питается, а потому, что он достигает определенного биологического возраста. Жизнь диктует свои правила – она созидает и в то же время ограничивает нас рамками

непреодолимых законов. *Постоянные* характеристики видов неизменны – они могут лишь слегка варьироваться.

Эта концепция, блестяще изложенная де Фризом в его мутационной теории, показывает нам возможности педагогики. Мы можем действовать в пределах *вариаций,* которые зависят от окружающей среды и имеют незначительные различия от индивида к индивиду. Но мы не можем воздействовать на мутации, связанные некими таинственными узами с самим источником жизни, сила которых настолько велика, что превосходит видоизменяющие факторы среды.

Определенный вид не может *мутировать* или перейти в другой вид посредством какой бы то ни было *адаптации.* И с другой стороны – человеческий гений не может быть подавлен никакими ограничениями или неправильными формами обучения.

Окружение тем сильнее воздействует на индивидуальную жизнь, чем она слабее и менее устойчива. Но окружение может воздействовать двояко: поощряя, стимулируя жизнь или подавляя ее. Многие виды пальмовых, например, чудесно произрастают в тропиках, потому что климатические условия здесь более благоприятны для их развития, но в ряде регионов исчезли многие виды животных и растений, поскольку были не в состоянии адаптироваться к существующим там условиям. Жизнь – это величественная богиня, всегда идущая вперед, преодолевающая препятствия, которые внешняя среда воздвигает на ее пути к победе. Эта основная фундаментальная истина, и она применима не только к виду, но и к отдельным его представителям. Ничто не может остановить победоносное продвижение вперед тех, в ком присутствует эта таинственная сила жизни.

Очевидно, что для человечества, и особенно для той его социальной формы, которую мы именуем обществом, самым насущным вопросом остается *уход* за человеческой жизнью, или даже можно сказать – *культивирование* этой жизни.

Глава VI
Каким должен быть урок

Говори с ним ясно.

Данте. Ад. Песнь X

Исходя из того, что свободная атмосфера в школе дает ребенку возможность проявить свои природные наклонности, и именно с этой целью мы соответствующим образом подготовили окружающую обстановку и учебные материалы (предметы, с которыми должен работать ребенок), учитель не может ограничивать свои действия только *наблюдением,* но должен переходить к следующему этапу работы – к *эксперименту.*

Наш метод подразумевает, что урок сродни эксперименту. Чем больше учитель знаком с методами экспериментальной психологии, тем лучше он поймет, как именно следует проводить занятие. Безусловно, для более точного воплощения этого метода необходимы определенные навыки. По крайней мере, учитель должен побывать в наших домах ребенка, чтобы ознакомиться с фундаментальными принципами метода и понять способы его применения. Наиболее сложным в данном случае является вопрос, связанный с дисциплиной.

В первые дни пребывания в доме ребенка дети не воспринимают идею коллективного порядка; эта идея приходит как результат дисциплинарных упражнений, благодаря которым ребенок учится видеть разницу между добром и злом. Если это так, то очевидно, что в самом начале преподаватель *не может проводить* коллективные занятия. Подобные уроки всегда будут *крайне редки,* потому что детей, которым предоставлена свобода, непросто заставить сидеть спокойно на своих местах, с готовностью прислушиваться к словам учителя и внимательно наблюдать за его действиями. Коллективные уроки на самом деле имеют второстепенное значение, и поэтому в наших школах мы их практически не используем.

Особенности индивидуальных уроков: краткость, простота, объективность

Все наши уроки проводятся отдельно с каждым ребенком, и *краткость* – одна из главных их характеристик. Великий Данте дает прекрасный совет учителям: «Говори с ним ясно». Чем больше мы будем отсекать ненужные слова, тем лучше будет выглядеть наш урок. И, готовясь к уроку, учитель должен уделять этому моменту особое значение, взвешивая каждое слово, которое будет произнесено на занятии.

Вторая характерная черта уроков в доме ребенка – это *простота.* В них не должно присутствовать ничего, кроме абсолютной истины. Если первое требование краткости диктует учителю избегать лишних слов, то второе требование, близкое к первому, говорит о том, что те самые тщательно подобранные слова должны быть как можно более доступными и нести в себе одну лишь правду.

Третьей характеристикой урока является его *объективность.* Урок должен быть представлен таким образом, чтобы личность учителя в нем как бы растворялась. На виду должен оставаться лишь тот *объект,* к которому учитель хочет привлечь внимание детей. Краткий и простой урок должен рассматриваться учителем как способ рассказать детям о каком-то предмете и о той пользе, которую ребенок в состоянии извлечь с его помощью.

В проведении таких уроков учитель должен руководствоваться, прежде всего, *методом наблюдения,* который подразумевает свободу ребенка. Таким образом, учитель должен *наблюдать,* насколько ребенок заинтересовался данным предметом, как долго длится этот интерес и т. д. При этом следует обращать внимание даже на выражение лица ребенка. Учитель должен твердо следовать принципу свободы, ведь если заставить ребенка сделать какое-либо неестественное усилие, то учитель так и не узнает, каким могло бы быть *спонтанное* поведение ученика. И даже если урок был тщательно подготовлен и спланирован в соответствии с требованиями краткости, простоты и объективности, но так и не был понят ребенком или не воспринят им как объяснение какого-то предмета, учитель должен помнить две вещи. Во-первых, ни в коем случае нельзя *настаивать* на повторении урока, а во-вторых, *нельзя показывать ребенку, что тот совершил какую-то ошибку* или чего-то не понял, потому что таким образом учитель заставляет ребенка совершить над собой усилие и нарушает тем самым его

естественную реакцию, на которую и нужно было опираться в первую очередь, осуществляя принцип наблюдения. Рассмотрим несколько примеров, которые иллюстрируют вышесказанное.

Предположим, что учитель хочет научить ребенка распознавать два цвета: красный и синий. Он хочет привлечь внимание ребенка к объекту объяснения. Поэтому он говорит: «Посмотри сюда». Затем, показывая красный цвет, говорит: «Это *красный»,* повышая немного голос и произнося слово «красный» медленно и отчетливо; затем показывает ему другой цвет: «Это синий». Для того чтобы убедиться в том, что ребенок все понял правильно, учитель говорит: «Дай мне красный, дай мне синий». Представим, что во втором случае ребенок ошибся. Учитель больше не повторяет и не настаивает на повторной попытке. Он улыбается, гладит ребенка по голове и убирает цвета прочь.

Учителя обычно удивляются такой простоте. Часто они говорят: «Но ведь это знает каждый!» Да, это похоже на историю с колумбовым яйцом, но проблема состоит как раз в том, что не каждый умеет проделать такую простую вещь на практике (преподать урок в духе такой простоты). Соизмерять свои действия, приводить их в соответствие с требованиями четкости, краткости и истины – вот непростая задача! Особенно если учитель привык в духе методов старой школы обрушивать на голову ребенка массу ненужных, бесполезных и зачастую лживых слов. Например, учитель, который преподает в обычной школе, часто прибегает к коллективным приемам. Во время такого урока все внимание фокусируется на каком-то одном предмете, которому необходимо научить на данном конкретном занятии. В такой ситуации очень важно заставить всех без исключения детей следить за объяснением учителя, а между тем далеко не все расположены воспринимать данный урок. Учительница, как правило, начинает занятие следующим образом: «Дети, угадайте, что у меня в руке». Она знает, что дети все равно не смогут угадать, и поэтому такой способ привлечения внимания мало чем отличается от обмана. Затем учительница говорит: «Дети, посмотрите на небо! А вы раньше на него смотрели? А вы когда-нибудь видели, как ярко сияют на нем звезды? Нет? Посмотрите-ка на мой передник. Вы знаете, какой это цвет? А не такого ли он цвета, как небо сейчас? Очень хорошо, а теперь посмотрите, какой цвет я держу в своей руке. Он такой же, как на небе и на моем переднике. Это *синий.* А сейчас посмотрите вокруг и найдите в комнате что-то *синее.* А вы знаете, какого цвета вишни, а угли в камине?» и прочее.

И после того, как ребенок сделал над собой ненужное усилие, пытаясь догадаться, что же было в руке у учительницы, в его

голове начинают вертеться какие-то беспорядочные, не связанные между собой мысли: небо, передник, вишни и т. д. Ему будет очень сложно выделить из этой путаницы главную мысль, которая и была целью этого занятия, а именно распознавание двух цветов: синего и красного. Такая работа мысли, связанная с выбором, непосильна для ребенка, который еще не способен следить за длинными рассуждениями.

На память приходит один случай, когда я присутствовала на уроке арифметики, на котором детям доказывали, что три плюс два равно пяти. Для этой цели учительница использовала счеты с разноцветными бусинами, нанизанными на три тонкие проволочки. На верхней линии она отложила две бусины, чуть ниже – три и на самой нижней – пять. Я не могу точно припомнить, как именно проходил этот урок, но определенно помню, что учительница посчитала необходимым поместить возле двух верхних бусин вырезанную из картона куклу в синей юбочке, которую она окрестила именем одной из учениц, сказав: «Это Мариэттина». Возле нижних трех бусин она прикрепила вторую картонную куколку, в юбке другого цвета, и назвала ее Джиджиной. Я уже не вспомню, как учительница добралась до суммы, но точно помню, что она очень долго разговаривала с этими куклами, передвигая их туда-сюда. И если даже *я* запомнила этих кукол лучше, нежели сам математический процесс, то что говорить о детях? Если с помощью такого метода дети и смогли усвоить, что три плюс два равно пяти, им пришлось для этого сделать колоссальное усилие над собой, в то время как учительница была занята беседой с куклами.

Во время другого урока учительница попыталась продемонстрировать детям разницу между шумом и тишиной. Она начала рассказывать какую-то историю, как вдруг раздался громкий стук в дверь. Учительница остановилась и воскликнула: «Что там такое? Что происходит? Дети, вы не знаете, что там произошло за дверью? Ну вот, я потеряла мысль. Не помню, на чем я остановилась. Оставим историю без окончания. А вы знаете, что произошло? Вы слышали? Вы поняли что-нибудь? Это был шум. Шум. Ну да ладно, лучше я поиграю с этим младенцем (берет в руки мандолину, завернутую в кусок ткани). Да, малыш, уж лучше я поиграю с тобой. Дети, вы видите младенца у меня на руках?» – спрашивает учительница, обращаясь к классу, на что дети отвечают: «Но это же не младенец. Это мандолина». Но учительница продолжает: «Нет, нет, это маленький ребеночек. И я его очень люблю. Хотите на него взглянуть? Тогда сидите тихо. Похоже, он заплакал и хочет что-то сказать. Может, он хочет сказать «папа» или «мама». – Сунув руку под покрывало,

учительница касается струн мандолины: – Вы слышали? Наш малыш заплакал». – «Но это мандолина! – кричат дети. – Вы просто прикоснулись к струнам!» Но учительница невозмутимо продолжает: «Успокойтесь, тихо, посмотрите, что я сейчас сделаю». Она вытаскивает мандолину и начинает играть, говоря при этом: «А это называется звуком».

Было бы смешно предположить, что из этого урока дети поняли разницу между шумом и звуком. У детей, очевидно, сложилось впечатление, что учительница просто пошутила или что она глупа, раз потеряла нить повествования, как только раздался стук в дверь, да еще приняла мандолину за ребенка. Можно сказать с полной уверенностью, что в памяти у детей отпечаталась именно личность учителя, а не предмет обсуждения.

Для педагога, воспитанного на методах традиционного обучения, *простой* урок – очень сложная задача. Помню, как однажды после моих долгих и подробных наставлений я попросила одного из учителей объяснить детям разницу между квадратом и треугольником с помощью геометрических моделей. Задачей учителя было всего лишь поместить деревянные фигурки в соответствующие по форме выемки. Затем учитель должен был показать ребенку, как обводить пальчиком контуры геометрической фигуры и контуры предназначенной для нее выемки, приговаривая при этом: «Это квадрат, это треугольник». Вместе с тем учительница, к которой я обратилась, начала с того, что заставила ребенка коснуться фигурок, говоря при этом: «Это линия, еще одна, еще и еще. Всего четыре линии, сосчитай и скажи мне, сколько их. А теперь углы, сосчитай их пальчиком, посмотри, их тоже четыре. Посмотри на эту фигурку внимательно, это – квадрат». Я поправила учительницу, сказав, что таким образом она учит ребенка распознавать не формы, а стороны, углы и т. д., а это совсем не то, чему требовалось научить на этом занятии. «Но ведь это одно и то же», – говорила она в свое оправдание. Но на самом деле это разные вещи. Нужно различать геометрический и математический анализ проблемы. Для того чтобы понять, что такое четырехугольник, совсем не обязательно уметь считать до четырех и определять число сторон и углов. Стороны и углы – это абстрактные понятия, которые сами по себе не существуют, а существует только кусочек дерева определенной формы. Сложное объяснение учителя не только сбило с толку ребенка, но и увеличило дистанцию между конкретным и абстрактным, между формой предмета и ее математическим выражением.

Представьте себе, сказала я той учительнице, что архитектор показывает вам красивое здание с куполом, форма которого вас

интересует. Рассказать о куполе он может двумя способами: он может обратить ваше внимание на красоту линий, на гармонию пропорций, а затем повести вас внутрь здания и вверх под самый купол, чтобы вы смогли оценить совершенные формы каждого из компонентов композиции, а ваше полное представление о куполе покоилось на общем знании его частей. С другой стороны, архитектор может заставить вас посчитать окна, определить ширину карнизов, и, наконец, он может набросать на бумаге чертеж, изображающий данное строение, рассказать вам о законах статики и написать алгебраические формулы, необходимые для расчетов. В первом случае вы запомните форму купола, а во втором – вы ничего не поймете и уйдете под впечатлением того, что архитектор вообразил, будто беседует с коллегой-инженером, а не с путешественником, цель которого – познакомиться с окружающими его красотами. То же самое происходит, если мы, вместо того чтобы говорить ребенку: «Это квадрат» и просто позволить ему прикоснуться к контурам материально воплощенной фигуры, начинаем проводить геометрический анализ этого контура.

Нужно понять, что мы забегаем далеко вперед, когда пытаемся показывать ребенку геометрические фигуры на плоскости, дополняя их математическими понятиями. Вместе с тем я не считаю, что ребенок не в состоянии дать оценку простой *форме;* наоборот, он каждый день видит квадратный стол или окно – эти формы для него привычны. Привлечь его внимание к определенной форме – означает просто прояснить уже имеющееся у него впечатление и закрепить эту идею в его сознании. Это очень похоже на то, как мы отрешенно смотрим на озеро, находясь на берегу, как вдруг какой-то художник внезапно произнесет: «Какой чудный изгиб берега под этим утесом». При этих словах вид, на который мы взирали бессознательно, вдруг вспыхивает, словно озаренный внезапным лучом солнца, и мы переживаем радость оттого, что впечатление, до этого лишь смутно осознаваемое нами, облеклось в четкую форму.

Таков наш долг по отношению к ребенку: пролить луч света и идти дальше.

Я бы сравнила эффект от первых уроков с переживаниями человека, который мирно гуляет по лесу в одиночестве, погрузившись в свои мысли. Внезапно вдали раздается колокольный звон, который выводит его из состояния задумчивости, и в этот самый момент пробуждения этот человек сильнее, чем когда-либо прежде, воспринимает окружающий его мир и красоту.

Дать стимул к пробуждению жизни, а затем предоставить ей

возможность свободно развиваться – в этом и состоит первоочередная задача учителя. При выполнении этой деликатной задачи от воспитателя требуется известная доля мастерства в определении подходящего момента и пределов допустимого вмешательства. Ему следует действовать таким образом, чтобы не сбить ребенка с толку, не нарушить его покой, а напротив – помочь душе, которая начинает свою собственную жизнь и которой в будущем придется рассчитывать только на свои силы. Это *мастерство* должно идти в тесном контакте с *научным методом.*

После того как учитель, подобно бестелесному духу, соприкоснулся с душой каждого ребенка и пробудил в нем жизнь, ему становится подвластна душа ученика, и тогда одного его знака или слова будет достаточно, чтобы детская душа откликнулась. В один прекрасный день учительница сама с удивлением заметит, что дети питают к ней нежность и любовь, и стоит ей только подать знак, все дети с готовностью слушаются ее. Более того, они даже ждут, чтобы та подала им знак. Они с радостью будут тянуться к своей учительнице как к источнику новой жизни, потому что именно она воскресила их.

Все это подтверждается опытом, и именно это вызывает наибольшее удивление у всех, кто посещает дома ребенка. Коллективная дисциплина возникает в наших школах как по мановению волшебной палочки. Пятьдесят – шестьдесят детей в возрасте от двух с половиной до шести лет в одно мгновение могут установить такую тишину, что можно подумать, будто вы очутились в пустыне. И если учительница вполголоса попросит их: «Встаньте и на цыпочках пройдитесь по классу, а затем тихо сядьте на свое место», все как один выполнят указание, стараясь не шуметь. Подобным тоном учитель разговаривает с каждым своим воспитанником, и ребенок получает от него тот свет, тепло и внутреннее умиротворение, к которому он так стремится. Движимый подобными чувствами, он идет вперед, полный решимости и послушания, как пытливый исследователь, неуклонно идущий к своей цели.

В вопросах дисциплины мы снова сталкиваемся с так называемой проблемой яйца Христофора Колумба. Дирижер должен подготовить своих артистов по отдельности для того, чтобы затем извлечь из их коллективной работы удивительную и прекрасную гармонию; каждый артист должен достичь определенного индивидуального совершенства, прежде чем он сможет понимать взмах дирижерской палочки без слов.

Сравним же это с теми методами, что применяются нами в

обычных школах! Это похоже на то, как если бы дирижер одновременно задавал один и тот же монотонный и иногда диссонирующий ритм разнообразным инструментам и голосам.

Мы убеждаемся в том, что наиболее дисциплинированные члены общества – это люди, получившие образование и занимавшиеся самосовершенствованием, но достигается это совершенство путем общения с другими людьми. Процесс совершенствования коллектива не может выражаться в форме грубой материальной солидарности, которая проистекает исключительно из механической организации.

В отношении детской психологии мы руководствуемся скорее предрассудками, чем знанием самого предмета. До настоящего времени нам хотелось подавлять ребенка посредством силы, навязывая свои правила, вместо того чтобы попытаться постичь его внутренний мир и относиться к нему как к человеческой душе, которую можно направить в нужное русло. Таким образом, дети живут рядом с нами, а мы даже не пытаемся их понять. Но если мы уйдем от той искусственности, которой мы окружили наших детей, и насилия, которое, как мы наивно полагали, дисциплинирует их, они раскроют нам свою истинную детскую сущность.

Кротость детей настолько очевидна и так мила, что в ней мы узнаем человечество в самом его зачатке, но вместе с тем любая форма гнета или несправедливости может подавить его. Любовь детей к *знаниям* превосходит всякую другую любовь и заставляет нас верить, что в глубине своей души человечество все же несет в себе эту страсть, которая подталкивает людей к новым победам разума и с каждым столетием все больше облегчает бремя различных форм рабства.

Глава VII
Тренировка навыков повседневной жизни

Примерное расписание занятий в доме ребенка в зимний период

Начало 09.00 – закрытие 16.00.

09.00–10.00 Прибытие. Приветствия. Осмотр детей на предмет опрятности их внешнего вида. Навыки повседневной жизни: помочь друг другу снять и надеть фартук. Осмотр комнаты. Обратить внимание, нет ли пыли и все ли лежит на своих местах. Речь: время беседы – дети рассказывают о событиях предыдущего дня. Религиозное воспитание.

10.00–11.00 Упражнения на развитие мышления. Целевые уроки с короткими перерывами на отдых. Наименования предметов. Упражнения на развитие чувств.

11.00–11.30 Простые гимнастические упражнения: обычные движения, выполняемые грациозно, в естественном положении тела, ходьба гуськом, приветствие, двигательные упражнения на внимательность, аккуратное раскладывание предметов.

11.30–12.00 Обед. Краткая молитва.

12.00–13.00 Игры по желанию ребенка.

13.00–14.00 Целенаправленные игры, по возможности на открытом воздухе. В это время старшие по возрасту дети по очереди занимаются общественно-полезным трудом, вырабатывая навыки практической жизни: убирают комнату, вытирают пыль, раскладывают учебные материалы по местам. Общая проверка чистоты – беседа.

14.00–15.00 Ручной труд. Лепка из глины, моделирование и т. д.

15.00–16.0 ˚Совместная гимнастика и пение, по возможности на открытом воздухе. Упражнения на развитие заботы об окружающих: забота о животных и растениях.

Как только открывается школа, сразу же возникает вопрос, связанный с расписанием. И здесь нужно учитывать два основных момента: продолжительность пребывания детей в школе и распределение учебных занятий и тренировки практических навыков.

Начну с того, что в домах ребенка, как и в школах для неполноценных детей, занятия длятся довольно долго,

практически целый день. Для детей из малообеспеченных семей, а особенно для тех школ, которые располагаются в многоквартирных домах, где проживают семьи рабочих, я бы посоветовала проводить занятия с девяти утра до пяти вечера зимой и с восьми до шести летом. Это необходимо, если мы хотим придерживаться определенной линии поведения, способствующей развитию ребенка. Естественно, при таком продолжительном пребывании детей в школе самым маленьким воспитанникам необходимо обеспечить по крайней мере один час дневного сна. Здесь мы сталкиваемся с основной практической трудностью. В настоящее время наши малыши вынуждены спать, свернувшись в неудобной позе на своих стульчиках, но я уверена, что в скором времени мы сможем позволить себе тихое, затемненное пространство, где дети смогут спать в гамаках и желательно на открытом воздухе.

В римских домах ребенка мы отправляем малышей для дневного сна домой, поскольку для этого им не приходится выходить на улицу.

Следует заметить, что продолжительное пребывание детей в школе включает в себя не только сон, но и обед. И это обязательно нужно учитывать в школах, подобных дому ребенка, которые ставят перед собой цель способствовать развитию детей в важный период их становления от трех до шести лет.

Наш дом ребенка – это сад детской культуры, и мы держим детей в школе так долго совсем не для того, чтобы просто снарядить их неким багажом знаний!

Первое, что мы должны сделать, согласно предложенному методу, – это *воззвать* к ученику. Мы взываем к его вниманию, к его внутреннему миру, к его способу общения с другими людьми. Здесь можно провести сравнение (которое между тем не должно восприниматься слишком буквально) с тем, как мы готовимся к проведению эксперимента, занимаясь исследованиями в области экспериментальной психологии или антропологии, – после подготовки соответствующих инструментов (в данном случае окружения) мы приводим в соответствующее состояние сам предмет исследования. Рассматривая используемый нами метод целиком, мы понимаем, что наша работа должна начинаться с подготовки ребенка к формам социальной жизни, и для этого мы должны привлечь внимание ребенка к этим формам.

Открывая первый дом ребенка, мы составили некое расписание, но никогда не следовали ему полностью (это говорит о том, что расписание плохо сочетается со свободной формой обучения, когда материал изучается в произвольной форме). Мы начинаем день с нескольких упражнений по отработке

практических навыков повседневной жизни. Должна признаться, что эти упражнения были единственной неизменной частью дневной программы, и они настолько хорошо себя зарекомендовали, что теперь именно с них начинается день во всех наших домах ребенка. Во-первых, это:

- Личная гигиена.
- Наведение порядка.
- Осанка.
- Беседа.

Как только дети приходят в школу, мы смотрим, насколько они опрятны. По возможности эту процедуру следует проводить в присутствии матери, но делать это нужно тактично. Мы осматриваем руки, ногти, шею, уши, лицо, зубы, особое внимание уделяем волосам. Если какой-либо предмет одежды порван или испачкан, если обувь грязная или оторвана пуговица, мы обращаем внимание ребенка на этот факт. Таким образом, дети привыкают следить и за собой, и за своей внешностью.

В доме ребенка дети по очереди принимают ванну, но конечно же искупать всех детей в один день невозможно. Тем не менее воспитатель показывает малышам, как пользоваться умывальником. При помощи маленьких кувшинов и тазиков дети учатся мыть руки и чистить ногти. Иногда мы учим детей мыть ноги, показываем, как нужно правильно мыть уши и аккуратно промывать глаза, как следует тщательно чистить зубы и полоскать рот. Попутно мы обращаем внимание детей на те части тела, за которыми они ухаживают, и на средства, которые обычно при этом используются: чистая вода для промывания глаз, мыло для мытья рук, щетка для чистки зубов и т. д. Мы учим старших детей помогать младшим, но одновременно поощряем малышей поскорее научиться заботиться о себе самостоятельно.

После гигиенических процедур мы надеваем фартучки. Дети могут это сделать сами или помогая друг другу. Затем мы осматриваем классную комнату, смотрим, все ли учебные материалы лежат на своих местах и нет ли на них грязи. Воспитатель показывает, как убрать пыль в труднодоступных уголках и как пользоваться различными предметами: тряпками, щетками, швабрами. Когда детям *разрешают самостоятельно наводить порядок,* уборка не занимает много времени. Затем каждый ребенок идет на свое место. Учитель объясняет детям, что это хорошо – когда каждый спокойно сидит на своем месте, поставив ноги на пол, сложив определенным образом руки на столике и держа голову прямо. Эти упражнения приучают детей к правильной осанке и равновесию. После этого по просьбе

воспитателя дети встают, чтобы спеть гимн. При этом они учатся аккуратно, не производя лишнего шума, вставать и садиться на свое место, а также бережно обращаться с мебелью. Дальше следует ряд упражнений для развития грациозности движений: входить и выходить из комнаты, вежливо приветствовать друг друга, осторожно поднимать предметы и аккуратно передавать их другому человеку. На протяжении всего этого времени воспитатель как бы невзначай высказывает похвалу в адрес опрятного ребенка, обращает внимание детей на то, как хорошо они убрали комнату, как они умеют тихо сидеть на своих местах, как красиво двигаются и т. д.

С этого момента начинается свободное обучение, которое подразумевает, что воспитатель больше не дает детям никаких указаний, не объясняет, как нужно правильно вставать из-за стола и т. п., а лишь ограничивается корректировкой беспорядочных движений.

После того как директриса сказала несколько слов о поведении детей и об уборке комнаты, она приглашает учеников к разговору. Она спрашивает детей, чем они занимались накануне, поощряя их рассказывать не о семейных подробностях, а о собственном поведении, играх, отношениях с родителями и т. д. Директриса интересуется, смогли ли они подняться по лестнице не запачкавшись; вежливо ли разговаривали с друзьями; показали ли они своей семье, чему научились в школе; играли ли они на улице. Обычно подобные беседы занимают больше времени по понедельникам после выходных, и тогда детей просят рассказать, как семья провела эти дни, куда они ездили, ели ли они что-нибудь, что обычно детям не разрешают, и если да – в таком случае мы говорим о вреде такой пищи. Беседа способствует *раскрытию* и развитию языка и представляет собой огромную педагогическую ценность, так как директриса уводит детей от перечисления повседневных домашних событий, выбирая темы, приемлемые для приятного разговора, чтобы заострить внимание детей на тех моментах жизни, о которых приятно поговорить. Предметом беседы могут стать общественные события, личные интересы, события, происходящие внутри семьи и, может быть, касающиеся самих детей – крещения, дни рождения, – одним словом, те события нашей жизни, которые могут служить предметом любого разговора. Все это учит детей самостоятельно описывать события. После утренней беседы мы переходим к различным учебным занятиям.

Глава VIII
Питание детей

Говоря об упражнениях на развитие навыков повседневной жизни, стоит также рассмотреть вопрос питания.

Для защиты интересов ребенка, особенно в таком окружении, где детская гигиена не является превалирующей ценностью, было бы неплохо основную часть забот о питании детей доверить школе. На сегодняшний день всем известно, что питание должно соответствовать физическому состоянию ребенка и что методы лечения детей отличаются от методов лечения взрослых не только меньшей дозой лекарств. Соответственно, и питание детей должно отличаться от питания взрослых не только размером порций. Поэтому я настоятельно рекомендую питание в стенах школы, даже если дом ребенка расположен в многоквартирном доме и у малыша есть возможность подняться домой пообедать. Это касается и детей из состоятельных семей, где научный подход к культуре детского питания еще не вошел в привычку.

Диета маленьких детей должна быть богата жирами и сахаром: жиры необходимы для запасов энергии, а сахар – для большей эластичности тканей. Кроме того, сахар стимулирует процесс образования тканей.

Что касается *способа* приготовления еды, все пищевые продукты желательно пропускать через мясорубку, потому как дети еще плохо пережевывают пищу, а их желудки слабо приспособлены к перевариванию крупных кусков еды.

Исходя из этого, логично предположить, что детское меню должно включать в себя супы, пюре и мясные шарики.

Для детей в возрасте от двух до трех лет важна азотосодержащая пища, главным образом это молоко и яйца. Начиная с двух лет уже рекомендуется давать бульон, а после того, как ребенку исполнилось три с половиной года, ему уже можно давать мясо или овощи, если семья не очень богатая. Кроме того, не стоит забывать о фруктах.

Думается, было бы нелишним подробнее остановиться на вопросе о питании детей. Особенно это касается матерей.

Способ приготовления бульона для маленьких детей. (Для детей в возрасте от трех до шести лет – начиная с шести лет они могут есть тот же бульон, что и остальные члены семьи.)

Количество мяса рассчитывается в отношении 1 г на каждый кубический сантиметр бульона. Мясо кладется в холодную воду и варится без добавления каких-либо ароматических трав;

единственная допустимая специя – это соль. Бульон варится два часа. Снимать жировую пленку не стоит, а наоборот – можно даже добавить в бульон немного сливочного масла или оливкового – в зависимости от финансового положения семьи. Однако не стоит с этой целью использовать заменители сливочного масла, такие как маргарин и др. Бульон следует подавать *свежим.* Поэтому мы ставим его на огонь как раз за два часа до приема пищи. Это связано с тем, что, когда бульон остывает, в нем начинают выделяться некоторые химические вещества, способные навредить ребенку и вызвать диарею.

Супы. Я настоятельно рекомендую один очень простой в приготовлении суп, в который входит хлеб, сваренный в подсоленной воде или в бульоне и заправленный большим количеством растительного масла. Это превосходный суп для детей из бедных семей, но при этом он невероятно питательный. Как вариант, можно сначала слегка обжарить в сливочном масле небольшие хлебные кубики, а затем дать им размокнуть в бульоне, который, в свою очередь, тоже заправлен маслом. Можно также потереть хлеб на терке.

Из всех видов макаронных изделий лучше всего усваивается пастина[42], а в особенности клейкая пастина, которую можно класть в суп вместо хлеба, но она доступна лишь привилегированным слоям общества.

Тем не менее бедные слои населения должны знать, что суп, приготовленный из остатков черствого хлеба, гораздо полезнее, чем если в него положить грубые сорта спагетти – зачастую пересушенные и политые мясным соком.

Отличный суп получается, если в него добавить овощное пюре (из фасоли, гороха, чечевицы). Сегодня в магазинах уже можно найти сушеные овощи, предназначенные именно для такого рода супов. Овощи необходимо сварить в подсоленной воде, очистить от кожуры, остудить и протереть через сито (или просто подавить, если они уже почищены). Затем добавляем сливочное масло и осторожно подмешиваем полученную массу в кипящую воду, следя за тем, чтобы не образовалось комков.

Овощные супы можно варить с добавлением свинины, а в качестве основы для овощных пюре вместо бульона можно использовать подслащенное молоко.

Я настоятельно рекомендую давать детям рисовый суп на бульоне или на молоке, а также кукурузный бульон, заправленный, однако, сливочным маслом, а не сыром. (Кроме того, я бы посоветовала готовить паленту – густую кашу из кукурузной муки. Готовить ее нужно долго, и кукуруза хорошо разваривается.) Семьи, не имеющие средств для приготовления

мясного бульона, могут с не меньшей пользой кормить своих детей хлебным супом и кашами, заправленными растительным маслом.

Молоко и яйца. Эти продукты питания содержат не только соединения азота в легкоусвояемой форме, но также так называемые *энзимы,* которые способствуют проникновению питательных веществ в ткани и таким образом содействуют росту ребенка. Эти важные свойства присутствуют в полной мере только в *свежих* продуктах, не подвергшихся еще *никакой обработке,* когда они еще хранят, если можно так выразиться, жизненную силу живого организма, от которого они были взяты.

Лучше всего усваивается парное молоко, взятое из-под коровы, а самые полезные яйца – это те, что только что снесены. В процессе приготовления молоко и яйца становятся менее усвояемыми и теряют массу питательных веществ, после чего они мало чем отличаются по своим свойствам от любого другого азотосодержащего продукта питания.

Исходя из этих представлений, уже сейчас появляются *специальные молочные хозяйства для детей,* производящие молоко в стерильных условиях. Животных там содержат в условиях полной чистоты; перед дойкой обязательно стерилизуют вымя, руки доярки, а также бидоны, в которых будет храниться молоко. Сразу же после дойки бидоны герметично закрываются и ставятся в холодильную камеру, если молоко подлежит перевозке, – в противном случае парное молоко можно тут же употреблять в пищу. Герметичная крышка и холодильная камера защищают молоко от бактерий, и поэтому можно обойтись без кипячения, которое лишает молоко естественных питательных свойств.

То же самое касается и яиц; лучше всего давать их детям в сыром виде, сразу же после того, как их снесла курица, на свежем воздухе. Если же это невозможно по практическим соображениям, свежие яйца следует слегка проварить в горячей воде, как говорят, всмятку.

Молочные супы, омлеты и другие блюда из молока и яиц тоже хороши и заслуживают большего внимания, нежели все остальные продукты питания. Тем не менее они уже не настолько хорошо усваиваются детским организмом, как свежие продукты.

Мясо. Все виды мяса трудно усваиваются детьми, и даже способы приготовления мяса будут различными в зависимости от возраста ребенка. Таким образом, детям в возрасте от трех до пяти лет следует давать мясо, только пропустив его предварительно через мясорубку. Пятилетние дети уже способны самостоятельно пережевывать пищу, но все же их важно научить, *как делать это правильно,* потому как многие малыши слишком

быстро проглатывают пищу, что приводит к несварению желудка и диарее.

Это еще одна причина, по которой питание в стенах дома ребенка будет не только удобным, но и полезным нововведением, ведь в школе есть возможность организовать кормление детей наиболее рациональным способом. Из всех видов мяса детям лучше всего подходит так называемое белое мясо – в первую очередь курица, а потом телятина, – а также рыбное филе (камбала, щука, треска).

После того как ребенку исполнилось четыре, в его рацион уже можно вводить говядину, но все еще *исключено* употребление в пищу таких жирных и тяжелоусваиваемых продуктов, как свинина, каплун, угорь, тунец и др., наравне с моллюсками и ракообразными (мидии, омары).

Лучше всего подавать мясо в виде крокетов, слепленных из хорошо измельченного фарша, с добавлением потертого на терке хлеба, молока и взбитых яиц. Жарить крокеты рекомендуется на сливочном масле. Также можно сформировать шарики из измельченного мяса, добавив в него фруктовый джем и яйца, взбитые с сахаром.

С пяти лет детям можно давать испеченную в духовке грудинку, а также телячьи котлеты и говяжье филе, но лишь время от времени.

Вареное мясо следует полностью исключить из детского меню, поскольку при варке мясо теряет все свои вкусовые и даже питательные свойства и к тому же труднее усваивается.

Продукты, способствующие развитию нервной системы. Помимо мяса, детям, достигшим четырехлетнего возраста, можно давать жареные мозги и «сладкое мясо» (поджелудочная и зобная железы), которые можно сочетать, к примеру, с куриными крокетами.

Молочные продукты. Все виды сыров должны быть исключены из рациона детей.

Из всех молочных продуктов исключение составляет свежее сливочное масло, которое можно давать уже с трех лет.

Сладкий заварной крем. Заварной крем можно давать при условии, если его приготовили *непосредственно перед употреблением в пищу,* из *самого свежего* молока и яиц. Если данные условия соблюсти не представляется возможным, лучше совсем отказаться от крема, который отнюдь не является необходимой частью рациона ребенка.

Хлеб. Из всего, что было сказано о супах, можно сделать вывод о том, что хлеб является *великолепным продуктом питания* для детей. Однако не всякий хлеб одинаково хорош для детского

желудка. Например, сухари не очень хорошо усваиваются детьми, но их можно использовать для приготовления хлебного бульона. Если вы просто хотите дать ребенку немного хлеба, то лучше отрезать горбушку с конца буханки. Кроме того, я бы порекомендовала хлебные палочки, если, конечно, семья имеет на это средства.

В хлебе содержится большое количество азотистых соединений, кроме того, он богат крахмалом. Однако в нем нет жиров, и по этой причине хлеб нельзя считать полноценной едой, ведь, как мы уже знаем, существует три основных составляющих правильного питания, а именно – протеины (азотистые соединения), крахмал и жиры. Исходя из этого, целесообразно давать детям хлеб с маслом, в котором будут содержаться все необходимые элементы и который можно считать полноценным завтраком.

Зеленые овощи. Ни в коем случае нельзя давать детям овощи в сыром виде, особенно зелень. И даже после соответствующей обработки зеленые овощи не самый лучший продукт питания для маленьких детей. Исключение составляет шпинат, но и то в умеренном количестве.

Тем не менее, говоря об овощах, нужно отметить, что картофель, приготовленный в виде пюре и заправленный сливочным маслом, является ценным продуктом питания в рационе детей.

Фрукты. Некоторые виды фруктов очень полезны для детей. Только что сорванный фрукт сохраняет в себе *жизненные* свойства, способствующие проникновению питательных веществ в ткани, и в этом фрукты имеют сходство с молоком и яйцами.

В городских условиях это первое требование довольно трудновыполнимо. Поэтому, если вы хотите давать детям фрукты, которые не были только что сорваны с дерева, нужно подумать о том, как правильно их выбрать. Начнем с того, что далеко не все фрукты одинаково полезны для детей. Плоды следует отбирать по степени их *спелости* и *мягкости,* а также в зависимости от того, насколько *сладкая* или *кислая* у них мякоть. Наиболее предпочтительными для детей считаются персики, абрикосы, виноград, смородина, апельсины и мандарины, которые можно давать просто так, без всякой предварительной обработки, в то время такие фрукты, как груши, яблоки и сливы, следует сперва проварить или приготовить из них сироп.

По разным причинам не подходят для маленьких детей инжир, ананасы, финики, дыня, вишни, грецкие орехи, миндаль, фундук и каштаны.

Перед тем как давать ребенку какой-нибудь фрукт, следует

очистить его от кожуры и удалить из него все несъедобные части (например, косточки), которые ребенок может нечаянно проглотить и причинить тем самым себе вред.

Детям четырех-пяти лет следует показывать, как нужно чистить фрукты и аккуратно вынимать из плодов косточки. После того как ребенок научился правильно обращаться с фруктами, ему, в качестве особой награды, доверяют самостоятельно съесть плод целиком.

Существует два основных способа приготовления фруктов: их можно либо варить, либо заготавливать с сахаром.

Помимо простой варки, из фруктов можно приготовить отличный джем или желе, но понятно, что лишь семьи с достатком выше среднего могут себе это позволить. Вместе с тем, в отличие от джемов и желе, засахаренные фрукты – наподобие засахаренных каштанов в глазури – должны быть полностью исключены из меню ребенка.

Приправы. Важный пункт гигиены детского питания – строгое ограничение приправ. Как я уже говорила, основные приправы, приемлемые для рациона ребенка, – это сахар, некоторые виды жиров и поваренная соль (хлорид натрия).

К ним можно добавить некоторые *органические кислоты,* которые содержатся в уксусе и лимонном соке. Сок лимона превосходно сочетается с рыбными блюдами, мясными крокетами, шпинатом и т. д.

Среди других допустимых приправ можно упомянуть такие пряные растения, как чеснок и рута, которые не только способствуют дезинфекции кишечника и легких, но также обладают противоглистными свойствами.

С другой стороны, специи, к примеру перец, мускатный орех, корица, гвоздика и в особенности горчица, абсолютно противопоказаны маленьким детям.

Напитки. В растущем детском организме содержится много воды, и поэтому ему постоянно требуется пополнение запасов жидкости. Лучший и, пожалуй, единственный напиток, который я могла бы рекомендовать безоговорочно, – это свежая ключевая вода. Детям из более обеспеченных семей можно давать так называемую столовую воду, с небольшим содержанием щелочи, например воду «Сан-Джемини», «Аква Клаудиа» и др. Столовую воду можно смешивать с сиропом, например из черемухи.

Ни для кого уже не секрет, что детям противопоказаны все напитки, произведенные в процессе брожения, а также те, которые оказывают возбуждающее действие на нервную систему. Поэтому следует полностью исключить из детского меню все напитки, содержащие алкоголь и кофеин. К ним относятся не

только крепкие спиртные напитки, но также пиво, вино, чай и кофе. Все эти продукты должны быть запретными для детей.

О разрушительном действии алкоголя на детский организм было уже немало сказано, но ввиду серьезности этого вопроса нелишним будет еще раз коснуться этой темы. Алкоголь – это яд, представляющий особую опасность для растущего организма. Он не только задерживает общее развитие ребенка (отсюда инфантилизм и идиотия), но также способствует возникновению нервных расстройств (эпилепсия, менингит), заболеваний пищеварительной системы, нарушению обмена веществ (цирроз печени, диспепсия, анемия).

Если дому ребенка удастся донести людям эти истины, это будет значительный шаг вперед на пути к оздоровлению грядущих поколений.

Вместо кофе детям можно давать ячменный отвар, предварительно обжарив зерна, солодовый напиток или шоколад. Последний напиток очень полезен детям, особенно если развести его молоком.

Режим питания

Важной составляющей правильного питания ребенка является режим приема пищи. В этом вопросе следует руководствоваться одним главным принципом, о котором следует знать матерям, а именно: дети должны придерживаться строгого режима питания, который является залогом их здоровья и правильного пищеварения. Среди населения бытует неверное представление о том, что для нормального развития ребенок должен постоянно что-то есть (это одно из проявлений родительской непросвещенности, самым пагубным образом сказывающееся на детях). Не соблюдая режима питания, такие дети постоянно бродят с горбушкой в зубах, которую ребенок грызет почти по привычке. Однако дело обстоит совсем иначе: ребенок по причине своей слабой пищеварительной системы гораздо больше нуждается в правильном режиме питания, нежели взрослые. На мой взгляд, дом ребенка, в котором дети находятся практически целый день, – подходящее место для воспитания детской культуры, ведь здесь есть возможность контролировать режим питания детей. *Дети должны есть только в специально отведенное для этого время.*

В доме ребенка, где дети находятся с утра до самого вечера, должно быть два приема пищи: довольно плотный обед около полудня и более легкий полдник около четырех часов дня.

В первый прием пищи детям следует давать суп, мясное блюдо и хлеб. Детям из более богатых семей можно также давать фрукты или заварной крем и бутерброд с маслом.

На полдник детям можно дать просто кусок хлеба с маслом. Вместо масла на хлеб можно намазать фруктовый джем, шоколад, мед, заварной крем и т. д. Также полезны хрустящие крекеры, печенье и вареные фрукты. В качестве полдника хорошо подать размоченный в молоке хлеб, яйцо всмятку или просто стакан молока, растворив в нем ложку детского питания «Меллинс-фуд»[43]. Я настоятельно рекомендую давать «Меллинс-фуд» не только младенцам, но и детям постарше, ввиду его питательных свойств и хорошей усвояемости, а также по причине приятного вкуса, который так нравится детям.

«Меллинс-фуд» – это порошок, приготовленный из помолотого ячменя и пшеницы, в котором в концентрированном виде содержатся все питательные вещества этих злаков. В чашку, из которой потом будет пить ребенок, насыпается порошок и заливается горячей водой, а сверху доливают свежего молока.

Два остальных приема пищи проходят дома, а именно:

утренний завтрак и ужин. Вечерний прием пищи должен быть *максимально легким,* так чтобы сразу же после него ребенок мог готовиться ко сну. Воспитателям стоит давать советы матерям о том, как правильно организовать домашнее питание, призывая их следовать рекомендациям дома ребенка во благо их детей.

В более обеспеченных семьях на завтрак детям можно давать молоко с шоколадом или экстрактом солода. К молоку можно подать крекеры или, что будет даже лучше, тост с маслом или медом. В остальных семьях ребенку можно дать стакан свежего молока с куском хлеба.

В качестве ужина можно порекомендовать суп (дети должны есть суп дважды в день) и яйцо всмятку, которое можно заменить стаканом молока. Как вариант, можно приготовить рисовый суп на молоке, дополнив его бутербродом с маслом, вареными фруктами и т. д.

Если читателя интересуют расчеты питательной ценности разных продуктов, я бы посоветовала обратиться к специальным трудам по гигиене. Однако в практическом отношении эти расчеты не приносят большой пользы.

В домах ребенка, особенно там, где воспитываются дети из бедных семей, нам стоит делать особый упор на овощных супах и выращивать необходимые овощи на небольших участках. Таким образом, мы можем брать овощи прямо с грядки и использовать их в приготовлении блюд. Возможно, нам удастся посадить и свой сад, а также организовать небольшое хозяйство, где мы могли бы производить свежее молоко и яйца. Дойку коз можно вполне поручить более старшим детям после того, как они тщательно помоют руки. Говоря о питании в стенах дома ребенка, необходимо упомянуть еще об одной детали, значимой с точки зрения педагогики. В наших школах дети самостоятельно накрывают на стол, расстилают скатерти и раскладывают салфетки, запоминая попутно названия различных столовых приборов и т. д. Тем самым создаются условия для выработки навыков «повседневной жизни». Далее я покажу, каким образом можно постепенно усложнять данное упражнение, превращая его в действенный педагогический инструмент.

Вскользь упомяну, что чрезвычайно важно учить детей культурно вести себя за столом, уважать самого себя и окружающих (не пачкать салфетки и т. д.), пользоваться столовыми приборами (для самых маленьких детей можно ограничиться по крайней мере ложкой, а дети постарше могут уже пользоваться ножом и вилкой).

Глава IX
Тренировка мышц – гимнастика

Общепринятое представление о гимнастике мне кажется совершенно неадекватным. В обычных школах под гимнастикой обычно понимают серию коллективных физических упражнений, целью которой является научить детей выполнять по команде определенные движения. Внутренняя сущность такой гимнастики состоит в принуждении, и, по моему убеждению, подобные упражнения подавляют естественные движения ребенка, заставляя его делать нечто другое. Уж не знаю, какими психологическими идеями руководствовались те, кто занимался отбором этих обязательных упражнений. Похожие движения используются в лечебной гимнастике с целью восстановления онемевших и парализованных мышц. Некоторые предлагаемые в школах упражнения на развитие грудной клетки, например, обычно советуют тем, кто страдает кишечными заболеваниями, но, по правде сказать, мне не совсем понятно, какой эффект возымеют эти упражнения, если их будет выполнять группа вполне здоровых детей. Помимо этой формальной гимнастики можно также найти школы, где дети занимаются в гимнастических залах и обучаются таким упражнениям, которые больше смахивают на тренировку юных акробатов. Однако не будем дальше углубляться в критику гимнастических упражнений, применяемых в наших школах. В свою очередь, мы конечно же не рассматриваем их как пример для подражания. Когда я говорю о гимнастике для маленьких детей, многие открыто выражают свое неодобрение, которое становится еще более явным, стоит мне завести речь о гимнастических залах для маленьких детей. Тем не менее я сама горячо поддержала бы эту критическую точку зрения, если бы речь шла о тех самых упражнениях и гимнастических залах, принятых в обычных школах.

Под *гимнастикой* и под физическим воспитанием в целом мы должны понимать серию упражнений, направленных на то, чтобы способствовать нормальному развитию физиологических движений (таких, как ходьба, дыхание, речь), направляя развитие ребенка в нормальное русло в случаях, если он ведет себя в какой-то степени неадекватно, а также поощряя движения, полезные для овладения базовыми навыками повседневной жизни, как то: одевание, раздевание, застегивание пуговиц, шнуровка ботинок, переноска различных предметов – мячей,

кубиков и т. д. И если существует особый период в процессе становления ребенка, когда развитие детского организма следует оберегать посредством особых физических упражнений, то это, безусловно, возраст от трех до шести лет. Особая гимнастика, необходимая в этот период даже по гигиеническим соображениям, главным образом заключается в ходьбе. По законам морфологического развития, туловище ребенка оказывается намного более развитым, чем нижние конечности. У новорожденного ребенка длина туловища, от макушки до паха, составляет 68 % всей длины тела. Получается, что ноги составляют лишь 32 % от всего роста. В процессе развития это соотношение претерпевает значительные изменения. В результате торс взрослого человека составляет почти половину его роста и у разных людей колеблется от 51 до 52 % от общей длины тела.

Морфологическое различие между новорожденным ребенком и взрослым человеком настолько медленно сглаживается в процессе развития, что в первые годы жизни туловище ребенка все еще намного более развито, по сравнению с его нижними конечностями. У годовалого ребенка торс составляет 65 % всей длины тела, в два года он только приближается к 63 %, а в три года – 62 %.

Когда ребенок начинает ходить в детский сад, его ноги все еще очень короткие по сравнению с туловищем; длина нижних конечностей едва достигает 38 % от общего роста. Между шестью и семью годами соотношение туловища ко всей длине тела колеблется между 57 и 56 %. В этот период ребенок не только заметно прибавляет в росте (если рост трехлетнего ребенка составляет 0,85 м, то к шести годам он достигает уже 1,05 м), но также происходит существенное изменение в соотношении длины туловища и ног, причем именно в нижних конечностях наблюдается наиболее заметное развитие. Этот рост становится возможен благодаря слоям хрящевой ткани на концах длинных костей и благодаря тому, что детский скелет еще не до конца затвердел. Исходя из этого, мы понимаем, какую большую нагрузку приходится нести еще неокрепшим костям нижних конечностей, когда на них давит вес слишком большого торса. Следовательно, мы не можем оценивать манеру хождения маленьких детей наравне со взрослыми. Маленькому ребенку трудно сохранять ровную осанку, и даже самая простая ходьба для него очень утомительна, а вследствие того, что на нижние конечности давит вес туловища, они могут легко деформироваться, обычно выгибаясь наружу. Это особенно характерно для детей из бедных семей, где родители не могут обеспечить малышу полноценное питание. Также это характерно

для детей, чья костная система слишком медленно поддается процессу затвердения, несмотря на то что явных признаков рахита не замечается.

Поэтому, с точки зрения физического развития, было бы неверным рассматривать детей как *маленьких взрослых.* Ведь для них характерны совсем иные признаки и пропорции тела, присущие их возрасту. Склонность ребенка болтать ногами в воздухе, лежа при этом на спине, – это не что иное, как выражение его физических потребностей, обусловленных пропорциями его тела. Ребенку нравится ходить на четвереньках по той причине, что у него, как и у четвероногих животных, конечности слишком короткие по сравнению с туловищем. Но мы отвергаем эти естественные проявления, навязывая ребенку нелепые правила. Мы не даем ему бросаться на землю, потягиваться и т. д., а вместо этого заставляем его ходить вровень со взрослыми, приноравливаясь к их шагу. Сами себе мы объясняем свое поведение тем, что якобы мы не хотим, чтобы ребенок вырос капризным и думал, что ему можно делать все, что вздумается! На самом же деле здесь кроется чудовищная ошибка, которая и приводит к тому, что среди наших малышей так много ребятишек с кривыми ногами. Самое время рассказать матерям об этих важных особенностях детской гигиены. И наши школы с предлагаемой в них гимнастикой могут и даже обязаны помочь ребенку в его развитии, сообразуя физические упражнения с теми движениями, в которых ребенок *испытывает потребность,* оберегая тем самым его члены от излишней нагрузки.

Вопрос состоит в том, как именно можно помочь детям в этом вопросе. Одно простое решение этой проблемы пришло ко мне во время наблюдения за самими детьми. Однажды дети занимались тем, что маршировали во главе с воспитательницей по кругу во внутреннем дворике, расположенном между стенами зданий и центральным садом. Территория сада была огорожена забором, который был изготовлен из крепких металлических проволок, натянутых параллельно друг другу между воткнутыми в землю столбиками. Вдоль забора тянулась невысокая ступенька, на которую дети привыкли садиться, когда уставали от маршировки. Кроме этого, я всегда выносила на улицу стульчики и ставила их возле стены. Малыши в возрасте около двух или трех с половиной лет то и дело выбивались из марширующей шеренги, по всей видимости, из-за того, что они просто уставали. Однако вместо того, чтобы садиться на землю или на стульчики, они подбегали к забору и, ухватившись руками за верхнюю проволоку, начинали ходить по забору бочком, встав ногами на самую нижнюю проволоку. Это доставляло им огромное удовольствие, что было

заметно по тому, как весело они смеялись и как горели их глаза, когда они смотрели на марширующих старших товарищей. Суть рассказанной истории состоит в том, что эти малыши подсказали мне практическое решение одной из проблем, над которой я тогда размышляла. Они двигались по прутьям забора, вытягиваясь всем телом вбок. Таким образом, они передвигались, но *при этом на их нижние конечности не давил всем своим весом торс.* Поставив в гимнастический зал подобное приспособление, мы дадим детям возможность осуществить тот порыв, когда они хотят броситься на пол и начать дрыгать ногами в воздухе, ведь на таком заборчике дети смогут выполнять похожие движения, которые даже в большей степени соответствуют их действительным физическим потребностям. Одним словом, я рекомендую оборудовать игровую таким небольшим заборчиком. Его можно изготовить из нескольких параллельных брусков, прибитых к надежно закрепленным вертикальным опорам. Дети с удовольствием будут лазить по этому заборчику, наблюдая, чем в это время занимаются их товарищи.

Таким же образом создается все остальное оборудование гимнастического зала, преследуя основную цель, а именно дать детям возможность свободно удовлетворять свою потребность в движении. Одним из таких приспособлений стал трамплин, изобретенный Сегеном, предназначенный для развития нижних конечностей, и в особенности для укрепления коленных суставов у ослабленных детей. Это своего рода качели с очень широким сиденьем, настолько широким, что ноги ребенка не свешиваются вниз, а лежат на сиденье. Креслице подвешивают на крепких веревках к потолку, а к стене перед качелями прикрепляют крепкую гладкую доску, от которой дети отталкиваются ногами и раскачивают таким образом качели. Каждый раз отталкиваясь ногами от стены, ребенок упражняет свои нижние конечности. Доску можно прикрепить на некотором расстоянии от стены и не очень высоко, так чтобы ребенок мог смотреть поверх нее. Благодаря этим качелям ребенок укрепляет свои ноги посредством особой гимнастики, направленной именно на нижние конечности, и для этого ему не приходится переносить всю тяжесть своего тела на ноги. Можно упомянуть некоторые другие гимнастические приспособления, не столь существенные с точки зрения гигиены, но чрезвычайно занимательные для детей. «Маятник» – это игра, в которую может играть как один ребенок, так и несколько детей. На веревке подвешивают резиновый мяч, а дети рассаживаются вокруг на стульчиках и ударяют по мячу, перебрасывая его друг другу. Это упражнение для рук и позвоночника. В то же время дети развивают свой глазомер,

тренируясь в определении расстояния до движущегося предмета. Другая игра называется «Веревочка». На земле мелом прочерчивают линию, вдоль которой должны пройти дети. Задавая направление для ходьбы, это упражнение развивает координацию движений. Интереснее всего проводить эту игру после того, как выпал снег: следы на снегу четко покажут, насколько детям удалось держаться прямой линии. Это подвигнет их на веселое состязание, ведь каждому захочется, чтобы его дорожка была ровнее всех.

Еще одна игра – это круглая лесенка. Невысокая деревянная лесенка, закрученная по спирали, с одной стороны открыта, а с другой оборудована перилами, за которые могут придерживаться дети. Это приспособление приучает детей подниматься и спускаться по лестнице, не держась за перила, сохраняя при этом равновесие и уверенность в движениях. Ступени должны быть низкими и очень узкими. Поднимаясь и спускаясь по этой лесенке, самые маленькие дети научаются движениям, которые не даются им на обычной лестнице, рассчитанной на взрослых.

Другое гимнастическое приспособление, предназначенное для прыжков в длину, состоит из невысокой деревянной платформы, на которую нанесены разноцветные полосы, отмечающие длину прыжка. К этой платформе можно приставить дуговую лесенку с перекладинами, по которым можно замерять прыжки в высоту.

Кроме всего прочего, я считаю, что в детских садах стоит завести веревочные лесенки. Вешать их лучше по парам – тогда они будут помогать детям совершенствоваться в различных движениях, таких как приседание, вставание на ноги, наклоны вперед и назад и т. д., – одним словом, в тех движениях, выполняя которые в обычной жизни, без помощи лестницы, ребенок обязательно теряет равновесие. Все эти движения полезны, во-первых, потому, что учат ребенка сохранять равновесие, а во-вторых, приучают координировать свои мускульные движения, что так необходимо растущему малышу. Веревочная лестница также способствует развитию грудной клетки. Более того, описанные движения укрепляют кисти рук ребенка, развивая самое примитивное, но необходимое для жизни *хватательное* движение, которое служит основой всех остальных более изощренных движений кисти. Подобным гимнастическим приспособлением пользовался Сеген для развития общей силы и хватательных движений у неполноценных детей, воспитанием которых он занимался.

Итак, в гимнастическом зале открывается простор для самых разнообразных упражнений, призванных развить координацию

движений, необходимых для повседневной жизни, как то: ходьба, бросание предметов, хождение по лестнице, приседание, вставание с места, прыжки и др.

Свободная гимнастика

Под свободной гимнастикой я имею в виду упражнения, выполняемые без всяких приспособлений. Такую гимнастику можно подразделить на два вида – направляемые упражнения и свободные игры. Среди направляемых упражнений я рекомендую марш, но не для ритма, а для выработки правильной осанки. Марш хорошо сочетать с распеванием коротких песен, что является хорошим дыхательным упражнением и способствует укреплению легких. Кроме марша, можно использовать многие фребелевские игры, похожие на те, в которые дети играют между собой, и сопровождаемые песнями. В свободных играх мы снабжаем детей мячами, обручами, мешочками с фасолью, воздушными змеями. Кроме того, существует множество разновидностей салок, а при помощи стволов деревьев вместо стульев можно играть в игру «третий лишний».

Обучающая гимнастика

Под обучающей гимнастикой мы понимаем две разновидности упражнений, которые по большому счету являются составляющей частью других видов школьных занятий, например огородничества и ухода за животными и растениями (полив и обрезка растений, кормление цыплят зерном и т. д.). Эти занятия требуют от ребенка развитой координации движений. Когда ребенок орудует тяпкой, приседает на корточки, чтобы что-то посадить в землю, когда ему приходится отнести куда-нибудь инструмент, а затем использовать его по назначению – все эти движения открывают широкие возможности для полезных гимнастических упражнений. Важным упражнением следует считать рассеивание мелких предметов (например, кукурузы или овса), а также упражнение на открывание и закрывание калитки в огород или на птичий двор. Все эти занятия тем более полезны, когда ими занимаются на открытом воздухе. В раздел обучающей гимнастики мы также включаем упражнения на развитие координированных движений пальцев, которые подготавливают детей к освоению таких важных навыков повседневной жизни, как одевание и раздевание. Дидактический материал, используемый нами для отработки вышеупомянутых навыков, предельно прост: это деревянные рамки, обтянутые двумя кусками материи или кожи, которые нужно застегивать и расстегивать при помощи пуговиц, крючков с петлями, шнуровки или автоматических кнопок.

В наших домах ребенка имеется десять рамок, каждая из которых иллюстрирует отдельный способ застегивания одежды.

• Первая рамка обтянута куском толстой шерстяной материи, с большими костяными пуговицами – что соответствует обычной одежде, в которой ходят дети.

• Вторая обтянута куском холста, который нужно застегнуть при помощи перламутровых пуговиц – как на детском нижнем белье.

• Третья рамка обтянута кожей с башмачными пуговицами, такими же как на детских ботинках.

• Четвертая рамка тоже обтянута кожей, но уже на шнуровке.

• Пятая рамка обтянута куском ткани, оба конца которой тоже нужно зашнуровать. (К этим кусочкам ткани пришиты косточки, в результате чего вся рамка имеет вид корсажа, распространенного среди крестьян Италии.)

• Шестая рамка застегивается при помощи больших крючков.

• Седьмая рамка похожа на шестую, но с крючками поменьше.

• На восьмой рамке к кусочкам ткани пришиты цветные ленты, которые нужно завязать на бант.

• На девятой рамке кусочки ткани перевиваются широким шнурком, как это делается на некотором детском нижнем белье.

• Десятая рамка застегивается при помощи современных автоматических кнопок.

При помощи этих рамок дети могут на практике познакомиться с движениями, необходимыми для того, чтобы самостоятельно одеваться и раздеваться. Более того, они могут подготовиться к каждому из этих движений по отдельности путем повторяющихся упражнений. Нам удается научить ребенка самостоятельно одеваться, по сути, без его ведома. Иными словами, мы подводим его к совершенному овладению навыком, не прибегая к прямым указаниям. Как только ребенок научится выполнять необходимые движения, ему захочется применять полученный навык в реальной жизни, и вскоре он с гордостью убеждается, что сам справляется со своей одеждой, получая при этом удовольствие. Новое умение освобождает ребенка от докучливых рук взрослых и воспитывает в нем скромность и самостоятельность – черты, слишком поздно развивающиеся у детей, лишенных этой формы воспитания, крайне необходимой для практической жизни. Игры с застегиванием рамок очень нравятся маленьким детям, и часто десяток малышей одновременно возятся с ними, сидя за своими маленькими столиками, и их спокойный и серьезный вид создает впечатление, будто вы находитесь в мастерской, полной крохотных рабочих.

Дыхательная гимнастика

Цель этой гимнастики состоит в том, чтобы упорядочить дыхательные движения детей, иными словами, научить ребенка *искусству дыхания.* Кроме того, эти упражнения помогают в значительной степени скорректировать *речевые привычки* детей. На наших занятиях мы используем упражнения, предложенные профессором Сала. Мы отобрали самые простые упражнения, описанные им в его труде Cura della Balbuzie[44]. В них входят некоторые дыхательные упражнения, сопровождаемые определенными мышечными движениями. Приведу пример таких упражнений.

• Рот широко раскрыт, язык лежит прямо, руки на бедрах.
• Глубокий вдох с быстрым поднятием плечевых суставов и опусканием диафрагмы.
• Медленный выдох, плечи медленно опускаются, возвращаясь в нормальное положение.

Воспитателю следует отбирать и придумывать простые дыхательные упражнения, сопровождаемые движениями рук.

Благодаря упражнениям на развитие *губ, языка и зубов* дети учатся правильному положению губ и языка при произношении согласных звуков, укрепляя свои мускулы и подготавливая их к этим движениям. Такая гимнастика тренирует органы, участвующие в формировании речи.

Сначала мы показываем упражнение всему классу, а затем подходим к каждому ребенку в отдельности и проверяем, насколько хорошо у него получается произносить правильно. Мы просим ребенка *громко* и *с силой* произнести первый слог в слове. Когда все дети более или менее подготовлены, мы вызываем их по одному и просим повторить слово.

Если ребенок произносит слово правильно, мы просим его встать справа, а если он допускает ошибку – слева. Если ребенок испытывает трудность в произношении какого-нибудь слова, мы его подбадриваем и просим произнести его еще несколько раз. Воспитатель записывает возраст ребенка, отмечая, какие именно ошибки допущены в артикуляции. Учительница может даже дотронуться до тех мускулов, которые должны быть задействованы в произношении, коснуться, например, изгиба губ или даже взять кончик языка ребенка и поставить его за зубную дугу, демонстрируя при этом, какие движения она сама делает при произношении этого слога. Учитель должен прибегать ко

всем возможным средствам для того, чтобы помочь ребенку овладеть движениями, необходимыми для правильной артикуляции слов.

В качестве основы для этой гимнастики мы используем такие слова, как *pane – fame – tana – zina – stella – rana – gatto.*

Произнося слово *pane,* ребенок должен несколько раз с силой произнести *pa-pa-pa,* тренируя кольцевое сокращение мускулов губ.

Повторяя *fa-fa-fa* в слове *fame,* ребенок учится извлекать звук, приставив нижнюю губу к верхней зубной дуге.

В слове *tana,* повторяя *ta-ta-ta,* ребенок тренируется ставить язык за верхней зубной дугой.

В слове *zina* ребенок учится смыкать обе зубных дуги.

Повторяя слово *stella* целиком, мы следим за тем, чтобы зубы сильно не разжимались, а язык оставался за верхней зубной дугой (а не высовывался вперед, как это часто бывает).

В слове *rana* ребенок повторяет *r-r-r,* тренируя дрожащее движение языка, в слове *gatto* тренируется гуттуральный звук *g.*

Глава X
Природа в воспитании – сельскохозяйственный труд: уход за растениями и животными

Итар в своем замечательном труде под названием Des premiers developments du jeune sauvage de l'Aveyron («Доклад о первых успехах в развитии дикого мальчика из Авейрона») детально описывает любопытный и потрясающий по своему масштабу педагогический подвиг в попытке преодолеть психическую темноту слабоумного и в то же время вызволить человеческую природу из оков животного мира.

Так называемый «дикарь из Авейрона» – ребенок, выросший в природном окружении. Его бросили в лесу, думая, что таким образом избавятся от ребенка, но природа о нем позаботилась, и он выжил. Много лет мальчик прожил в лесу голышом, пока его не поймали охотники, после чего его отправили в цивилизованный Париж для изучения. Его жалкое тельце было покрыто множеством шрамов, говоривших о стычках с дикими животными, и ранами, полученными при падении с высоты.

Этот ребенок так и не научился говорить, а его разум навсегда остался почти полностью закрытым для умственного воспитания, что дало основание Пинелю диагностировать у него слабоумие.

Тем не менее именно этому ребенку обязана своим появлением позитивная педагогика. Итар, изучавший философию и ранее занимавшийся обучением глухонемых, взялся за воспитание дикого мальчика, прибегая к тем же методам, которые он уже отчасти применял при работе с людьми, страдающими нарушением слуха. С самого начала он верил, что одичавший ребенок ведет себя как слабоумный не по физиологическим причинам, а от недостатка воспитания. В этом вопросе Итар следовал принципам Гельвеция[45]: «Человек – ничто, пока над ним не поработает другой человек», иначе говоря, он верил в бескрайние возможности воспитания и противился педагогическим принципам Руссо, сформулированным им еще до Великой французской революции: «Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des chose, tout dege-nere dans les mains de l'homme»[46] – и утверждавшим пагубное действие воспитания.

После некоторых экспериментов выяснилась ошибочность

первого впечатления Итара. Тем не менее, осознав с помощью Пинеля тот факт, что он имеет дело с умственно неполноценным ребенком, Итар отложил в сторону свои философские теории и приступил к уникальному опыту в истории экспериментальной педагогики.

Итар разделил обучение дикаря на две части. С одной стороны, он рассматривал этот опыт как попытку вывести ребенка из животного состояния и приспособить его к социальной жизни, а с другой – как попытку интеллектуального воспитания слабоумного. Брошенный на произвол судьбы, этот ребенок тем не менее обрел неожиданное счастье: он, если можно так выразиться, был погружен в природу и сроднился с ней, – дождь, снег, бури, бескрайние просторы – все это было его источником развлечения, его постоянными спутниками, его любовью. Цивилизованная жизнь означает отказ от всего этого, но принятие этой жизни необходимо для развития человеческих качеств. На страницах своей работы Итар живо описывает ту нравственную работу, благодаря которой дикарь приобщался к цивилизации, расширяя круг своих потребностей и привыкая к заботливому отношению. Ниже я привожу отрывки из книги Итара, ярко свидетельствующие о необыкновенном терпении этого ученого при *наблюдении за спонтанными проявлениями своего воспитанника.* Учителя, желающие научиться методу экспериментальной педагогики, найдут в этой истории пример того, что значит настоящее терпение и самоотречение, необходимые для наблюдения за изучаемым объектом.

«К примеру, когда я наблюдал за ним в его комнате, он монотонно ходил из угла в угол, что производило гнетущее впечатление. То и дело он бросал взгляд на окно, и его глаза как будто смотрели в пустоту. Если в этот момент вдруг поднимался ветер или солнце выходило из-за туч, озаряя все вокруг ярким светом, он заливался громким смехом, подчас переходящим в истеричный восторг. Иногда, вместо этих проявлений радости, он приходил в неистовую ярость: начинал заламывать руки, стискивать кулаки, прижимать их к глазам и скрежетать зубами, становясь опасным для окружавших его людей.

Однажды утром он проснулся и увидел, что, пока он спал, прошел сильный снегопад. Он тут же радостно воскликнул, вскочил с постели, подбежал сначала к окну, а затем к двери. Пометавшись туда-сюда между окном и дверью, он в конце концов выбежал в сад, как и был, голышом. Там он начал резвиться, валяться по земле, набирая целые пригоршни снега и глотая его с поразительной жадностью.

Тем не менее при виде природных красот он не всегда

выражал свои чувства в такой же очевидной и бурной манере. Следует заметить, что порой в выражении его лица читалось нечто вроде молчаливого сожаления и меланхолии. Когда непогода гнала всех в дом, дикий мальчик из Авейрона предпочитал оставаться в саду. Он несколько раз обходил весь сад, а затем присаживался на край фонтана.

Бывало, я *целыми часами* с неописуемым удовольствием наблюдал за ним, когда он так сидел. Я смотрел на его лицо, которое то не выражало ничего, то искажалось гримасой, постепенно принимая грустное, меланхоличное выражение, будто он о чем-то тосковал. При этом он не отводил глаз от воды, время от времени бросая в фонтан опавшие листья.

Во время полнолуния, когда его комнату заливал мягкий лунный свет, он почти всегда просыпался и садился возле окна. Он просиживал так *практически всю ночь,* в полной неподвижности, вытянув голову вперед, устремив взор на освещенный лунным светом ландшафт, погрузившись в некий созерцательный экстаз. Изредка его молчаливая неподвижность нарушалась глубоким вздохом, который переходил в жалобный стон и тут же затухал».

В другом месте своего труда Итар рассказывает о том, что мальчик не был знаком с простой *ходьбой,* принятой в цивилизованном мире, и мог передвигаться только *вприпрыжку.*

Итар пишет, что поначалу он сам бегал за своим воспитанником во время их прогулок по улицам Парижа, не пытаясь силой приучить мальчика к нормальному шагу.

Такое постепенное и мягкое приобщение дикаря к различным проявлениям социальной жизни; приспособление учителя к ученику на ранних этапах воспитания, а не наоборот; последовательное знакомство с новым образом жизни, который должен был полюбиться ребенку, а не вызывать у него ощущение бремени и пытки оттого, что ему что-то навязывают силой, – все эти педагогические принципы могут найти самое широкое применение в воспитании детей.

Мне кажется, что нет другого такого произведения, которое столь же пронзительно и красноречиво показывало бы контраст между жизнью в природной среде и жизнью в лоне цивилизации и в котором с такой же очевидностью демонстрировалась бы мысль о том, что общественная жизнь целиком состоит из запретов и ограничений. Вспомним хотя бы то, как сдерживают стремление детей бегать, заставляя их ходить шагом, и как не разрешают громко кричать, приучая к спокойным разговорным интонациям.

И тем не менее педагогический эксперимент Итара увенчался

успехом, притом что исследователь не прибегал к принуждению, а лишь предоставил цивилизации самой очаровывать малыша, привлекая его в свое лоно. Это похоже на вырывание человека из рук природы, отлучение ребенка от материнской груди, но вместе с тем это дает новую жизнь.

На страницах произведения Итара мы видим, как в конечном итоге любовь к людям превозмогает любовь к природе: дикарь из Авейрона в конце концов начинает *чувствовать* любовь Итара, заботу о себе и пролитые над собой слезы и предпочитать их радостям безудержного валяния в снегу и созерцания бесконечных просторов неба в звездную ночь: через день после своего побега он, со смиренным и кающимся видом, возвращается по собственной воле туда, где его ждет вкусный суп и теплая постель.

Спору нет – человек извлекает массу удовольствия от социальной жизни и привносит в нее гуманизм и любовь. Но вместе с тем человек все еще принадлежит царству природы, и ему необходимо (особенно в детстве) черпать из нее силы для телесного и духовного развития. Мы находимся в тесных взаимоотношениях с природой, которая влияет, и порой довольно существенно, на развитие нашего организма. (Приведу в качестве примера историю об ученом-физиологе, который держал детенышей морских свинок в специальном контейнере, изолированном от воздействия земного притяжения, и спустя некоторое время обнаружил у них рахит.)

Говоря о воспитании маленьких детей, мы снова сталкиваемся с педагогической драмой Итара: человек, стоящий в ряду других живых организмов и потому принадлежащий царству природы, должен быть подготовлен к социальной жизни, поскольку в ней заключается его особое предназначение, но которая должна тем не менее соответствовать проявлениям его природной активности.

Но все преимущества социальной жизни, к коим мы подготавливаем детей, большей частью непонятны для ребенка, на раннем этапе своего развития живущего преимущественно растительной жизнью.

Необходимо по возможности смягчить этот переход в процессе воспитания, позволяя самой природе производить большую часть педагогической работы; не следует резко и силой отрывать ребенка от матери и направлять его в школу. Именно этот принцип работает в домах ребенка: школа расположена в том же здании, где живут родители малышей, и, если ребенок заплачет, его крик донесется до матери, и та ему ответит.

В настоящее время, в рамках изучения детской гигиены, эта

составляющая часть воспитания завоевала широкую популярность: детям разрешают подолгу гулять на свежем воздухе, в общественных садах, их оставляют почти на целый день полуголыми на морском берегу под лучами солнца. Все большую популярность приобретает семейный отдых на море и в Апеннинах, лишний раз укрепляя в сознании людей тот факт, что наилучший способ оздоровить ребенка – это окунуть его в лоно природы.

Короткая и удобная одежда, легкие сандалии, открытые ноги – это уже немало в освобождении от тяжелых оков цивилизации.

Руководствоваться здесь стоит вполне очевидным принципом: нам следует идти на жертвы в угоду естественным свободам в воспитании настолько, насколько это *необходимо* для достижения больших благ, предоставляемых цивилизацией, избегая при этом *ненужных жертв.*

Но при всем прогрессе в сфере воспитания мы еще не избавились от предрассудка, который отказывает детям в духовном самовыражении и потребностях, внушая нам мысль о том, что дети – это такие милые растительные существа, которых нужно беречь, ласкать и запускать в движение. *Наставление,* которое можно сегодня услышать из уст хорошей матери или далеко не самого плохого учителя по отношению к ребенку, бегающему по цветнику, будет звучать как «не трогай цветы» или «не бегай по траве», как будто для удовлетворения своих физиологических потребностей ребенку хватит того, что он просто двигается и дышит свежим воздухом.

Но если для физического развития ребенка вполне достаточно просто открыться для животворящих сил природы, то для его психического развития крайне важно привести его душу в контакт с мирозданием, с тем чтобы его сердце было готово воспринимать сокровища, полученные непосредственно благодаря воспитательным силам живой природы. Для достижения этой цели ребенку предлагается сельскохозяйственный труд, где посредством ухода за растениями и животными ребенок учится разумному наблюдению за природой.

Основы метода воспитания детей посредством огородничества и садоводства были уже выработаны уроженкой Англии г-жой Лэттер. В наблюдении за развитием жизни она видит основы религиозного воспитания, поскольку душа ребенка возносится от творения к самому Творцу. В сельскохозяйственном труде она также усматривает начало умственного воспитания, ограничиваясь рисованием с натуры, что в ее представлении является первым шагом к искусству и сообщению детям первых

сведений о растениях, насекомых, временах года – одним словом, обо всем, что проистекает из сельского хозяйства. Кроме того, это дает детям представление о ведении домашнего хозяйства, ведь, занимаясь огородничеством, они знакомятся с растениями, используемыми в приготовлении пищи, которую дети затем подают на стол, заодно приучаясь мыть посуду.

Идея г-жи Лэттер далеко не всеобъемлюща, но основанные ею школы продолжают распространяться по всей Англии, отражая в полной мере принцип естественного *воспитания,* которое оказалось столь благотворным для здоровья английских детей, хоть до сих пор и понималось исключительно с точки зрения физического развития. Более того, опыт г-жи Лэттер убедительно доказал практическую возможность обучения маленьких детей сельскохозяйственному труду.

Говоря о неполноценных детях, я была свидетелем того, как широко парижские школы применяют сельскохозяйственный труд в воспитании этих детей, и эти же самые приемы г-н Баччелли по зову своей чуткой души хотел внедрить в открытых им начальных школах, организуя в них «небольшие учебные садики». В каждом садике посеяны различные сельскохозяйственные растения, на примере которых ребенок узнает, как и когда следует сеять и собирать то или иное растение, узнает о периодах развития растений, о способах подготовки почвы, о насыщении почвы естественными и химическими удобрениями и т. д. То же самое относится к декоративным растениям и к уходу за деревьями. Для неполноценных детей такой труд – лучший способ заработать себе на пропитание в будущем, когда зайдет разговор о получении профессии.

Тем не менее я считаю, что данный аспект воспитания не следует слишком серьезно рассматривать в рамках общего воспитательного процесса, несмотря на то что в нем заложен объективный метод умственного развития и предоставляется возможность профессиональной подготовки. Цель воспитания маленьких детей состоит исключительно в том, чтобы содействовать психофизическому развитию личности. И в этой связи работа в саду и уход за животными являются ценными средствами нравственного воспитания, внутреннее содержание которого гораздо глубже, нежели это представляется г-же Лэттер, усматривавшей в нем главным образом источник религиозного воспитания ребенка. На самом же деле на этом пути, представляющем собой постепенное восхождение вверх, можно различить целый ряд этапов. Укажу лишь самые существенные из них:

Первый этап. Ребенок приступает к наблюдению за

явлениями жизни. В отношении растений и животных он находится в таком же положении, в каком по отношению к нему самому находится *наблюдающий* за ним наставник. По мере того как возрастает интерес ребенка к наблюдению, растет и его усердие в уходе за живыми существами, и благодаря этому ребенок вполне естественно научается ценить заботу, которой его окружает мать и воспитатели.

Второй этап. Ребенок знакомится с понятием **предусмотрительности** посредством *самовоспитания.* Начиная понимать, что жизнь посаженных им растений зависит от правильного полива, иначе они засохнут, а животное, если его вовремя не покормить, будет страдать от голода, ребенок становится более предусмотрительным, подобно человеку, почувствовавшему свое призвание в жизни. Более того, к нему уже взывает голос, отличный от голоса матери и воспитателя, призывающий его к выполнению своих обязанностей и убеждающий не забывать о принятой ответственности. Он слышит жалобный голос нуждающегося существа, живущего благодаря его заботам. Между ребенком и живыми организмами, за которыми он ухаживает, зарождается таинственная связь, и она побуждает малыша к выполнению необходимых действий без вмешательства воспитателя и таким образом ведет его к *самовоспитанию.*

Награда, которую пожинает ребенок, также проистекает из его заботы о живых существах: в один прекрасный день после того, как ребенок в течение долгого времени терпеливо заботился о голубях, таская им еду и солому, он обнаруживает в их гнезде маленьких голубят! А возле курицы, которая еще вчера неподвижно сидела на яйцах, сегодня уже можно видеть множество маленьких цыплят! А в клетке, где раньше проживала одинокая пара кролей, которым ребенок неоднократно приносил зелень, оставленную матерью на кухне, появились маленькие крольчата!

Пока что нам не удалось завести животных в римском доме ребенка, но в Милане у нас уже есть несколько животных, в том числе пара милых белых американских курочек, которые живут в миниатюрном изящном *домике,* похожем на китайскую пагоду. Перед *домиком* располагается небольшой огороженный участок земли, отведенный непосредственно для курочек. Вечером дверца домика запирается на ночь, и дети по очереди заботятся об этом. С какой радостью они ходят по утрам открывать эту дверцу, носят воду и солому, с каким вниманием они наблюдают за птицами в течение дня, а вечером запирают их в домике, позаботившись о том, чтобы курочки ни в чем не нуждались! Воспитательница говорила мне, что из всех воспитательных упражнений – это

самое любимое и, по всей видимости, самое важное. Много раз бывало, что в то время, пока все дети заняты какими-то своими занятиями, один, два, три ребенка тихонько вставали со своих мест и шли смотреть, не нуждаются ли в чем животные. Часто случается, что ребенок подолгу не возвращается, и воспитатель с удивлением обнаруживает, что он все это время провел у фонтана, наблюдая за рыбками с их блестящими на солнце спинками. Однажды я получила письмо от воспитательницы из миланского дома ребенка, в котором она радостно поделилась поистине восхитительной новостью: вылупились голубята! Для детей это был большой праздник. Они чувствовали себя в некоторой степени родителями этих птенцов, и никакая искусственная награда, польстившая их тщеславию, никогда бы не вызвала у них столь прекрасных чувств. Не меньшую радость вызывают выращенные овощи. В одном из римских домов ребенка не было земли, которую можно было бы возделывать, но благодаря усилиям г-на Таламо мы смогли расставить по всей террасе горшки с цветами, а по стенам пустили вьющиеся растения. И дети никогда не забывали поливать растения из своих леечек.

Однажды я застала детей, когда они сидели на земле вокруг пышной красной розы, которая распустилась ночью. Они сидели молча, не шевелясь, буквально погруженные в немое созерцание.

Третий этап. Дети учатся **терпению и доверительному ожиданию,** ведь это – особый род веры и жизненной философии.

Когда ребенок кладет семечко в землю и ждет, когда оно прорастет, когда он видит первое появление бесформенного растения и дожидается цветов, которые затем превращаются в плоды, когда он становится свидетелем того, как одни растения дают молодые побеги раньше, а другие – позже, как скоротечна жизнь однолетних растений и как медленно развиваются плодовые деревья, – благодаря всему этому дети приобретают душевное равновесие и усваивают те зародыши мудрости, которая была характерна для земледельцев в эпоху первобытной простоты.

Четвертый этап. Дети проникаются любовью к природе, и эта любовь поддерживается чудесами мироздания, которое *вознаграждает* с такой великой щедростью, которая во много раз превосходит старания тех, кто помогал природе взращивать ее творения.

Уже в процессе работы между душой ребенка и живым существом, находящимся у него на попечении, возникает особое взаимодействие. Ребенок естественным образом приучается любить все проявления жизни: г-жа Лэттер сообщает нам, с каким

интересом дети наблюдают за простыми земляными червями и за личинками, копающимися в навозе, и при этом совсем не чувствуют отвращения, которое мы, выросшие вдали от природы, испытываем к некоторым живым организмам. Исходя из этого, было бы чудесно развивать это чувство доверия к живым существам, ведь это есть особая форма любви и единения с вселенной.

Но больше всего любовь к природе воспитывается при *выращивании живых* организмов, так как они в ходе своего естественного развития отдают больше, чем получают, а их красота и разнообразие почти бесконечны. Когда ребенок посадил ирис, анютины глазки, розу, или гиацинт, или какой-либо плодоносящий куст, когда он поместил в землю семечко или луковицу и регулярно ее поливал, то распустившийся цветок и поспевший плод станут *щедрым даром* природы, богатым вознаграждением за не столь уж большие усилия. Природа не ведет счет затраченному труду, она скорее отвечает на теплоту и чуткую любовь садовода.

Это в корне отличается от того, как если бы ребенок пожинал *материальные* плоды своего труда в форме бездушных, единообразных предметов, которые подлежат потреблению, нежели дальнейшему преумножению.

Отличие между природными и промышленными продуктами, между божественными творениями и предметами, изготовленными человеком, – вот что должно родиться в сознании ребенка и закрепиться как точно установленный факт.

В то же время если растение должно приносить плод, то человек должен прилагать к этому свой труд.

Пятый этап. Ребенок следует естественному развитию человеческого рода. Если говорить вкратце, подобное воспитание приводит в гармонию эволюцию отдельной личности с эволюцией всего человечества. Благодаря земледелию человек перешел из естественного существования в искусственное: узнав, каким образом можно повысить плодородие почв, человек приобрел награду в виде цивилизации.

Этот же путь проходит и ребенок, которому предстоит стать цивилизованным человеком.

Такое понимание воспитательного влияния природы вполне может быть реализовано на практике. Ведь даже если школа не располагает большим участком земли или просторным внутренним двором для физических упражнений, то всегда можно найти несколько квадратных метров для небольшого огорода или местечко для разведения голубей. И этого уже будет достаточно для духовного развития. Даже горшка с цветком на

подоконнике хватит для этой цели.

В первом римском доме ребенка у нас есть большой внутренний двор, в котором мы разбили сад, где детям разрешалось свободно бегать на свежем воздухе. Кроме того, у нас есть длинная полоска земли, по одной стороне которой посажены деревья, посередине проходит дорожка, разветвляющаяся в разные стороны, а по другой стороне – участок для выращивания растений. Участок разбит на грядки, по одной на каждого ребенка.

В то время как самые младшие воспитанники свободно бегают по дорожкам или отдыхают в тени деревьев, дети, у которых есть *свои грядки* (это дети старше четырех лет), сеют, пропалывают, поливают свои растения, осматривают ростки. Интересно отметить следующий факт: участок, отданный детям под грядки, расположен прямо под стеной жилого дома. Никто раньше не интересовался этим участком, поскольку это был тупик, и жильцы дома имели обыкновение выбрасывать из окон своих квартир всевозможный мусор, в результате чего наш садик был всегда загрязнен.

Но постепенно, без всяких проповедей с нашей стороны, а только из уважения к труду детей, мусор из окон выбрасывать перестали, – лишь матери с улыбкой выглядывали на улицу, любуясь драгоценными владениями своих малышей.

Глава XI
Ручной труд – гончарное искусство и начатки строительства

Отличие ручного труда от ручной гимнастики состоит в том, что цель последней заключается в тренировке мышц руки, тогда как ручной труд направлен на *произведение определенного продукта,* которым может стать как реальный полезный предмет, так и его имитация. Кроме того, гимнастика развивает отдельно взятую личность, в то время как труд способствует обогащению всего человечества в целом. Конечно же они связаны между собой, ведь если посмотреть на эту проблему шире, то лишь тот, кто укрепил мышцы своей руки, в состоянии произвести общественно полезный продукт.

После некоторых попыток я приняла решение, и, как мне кажется, мудрое, полностью отказаться от упражнений, предлагаемых Фребелем, поскольку плетение и шитье по картону не совсем подходят маленьким детям в силу физиологического состояния их органов зрения: еще слабо развита способность глаз к аккомодации, вследствие чего эти упражнения оказывают *чрезмерную нагрузку* на этот орган и в дальнейшем могут самым пагубным образом сказаться на развитии зрения малышей. Что до остальных, более мелких упражнений Фребеля, как, например, сворачивание бумаги, – они относятся в большей степени к ручной гимнастике, а не к труду.

Остается еще пластическое искусство – наиболее рациональное из всех фребелевских упражнений, – которое состоит в том, что ребенок учится лепить определенные предметы из глины.

Помня о системе свободы, принятой в наших школах, я не смогла согласиться с идеей заставлять детей что-либо *копировать.* В то же время, если бы я дала им волю лепить из глины все, что им заблагорассудится, мне бы не удалось подвести детей к *созданию полезных вещей,* и был бы утерян воспитательный момент по той простой причине, что пластическое искусство (и я к этому еще вернусь) является хорошим источником для изучения психических особенностей ребенка в его спонтанных проявлениях, но не материалом для воспитательной работы.

Поэтому в наших домах ребенка я решила ввести интересные упражнения, которые использует профессор Рандоне в

основанной им Школе обучающего искусства. Эта школа появилась совместно с кружком под названием Giovinezza Gentile[47]. Школа и кружок преследуют одну цель – воспитать подрастающее поколение в духе почтения к окружающему их миру, научить с уважением относиться к вещам, зданиям и памятникам. Это и в самом деле немаловажная часть гражданского воспитания личности, особо приковавшая мое внимание в контексте домов ребенка. Ведь и основная задача моей школы состояла как раз в том, чтобы привить детям почтительное отношение к стенам зданий, к самим зданиям и к окружающей среде в целом.

Профессор Рандоне справедливо решил, что его школа не может базироваться на оторванных от жизни теоретических нравоучениях на тему гражданского долга и моральных обязательств, принимаемых детьми. Воспитание следует начинать с творческой деятельности, которая постепенно научит детей ценить, любить и впоследствии уважать окружающие предметы, а в особенности памятники искусства и здания, имеющие историческое значение. Таким образом, идея Школы обучающего искусства родилась из более широкой художественной концепции и включала в себя воспроизведение предметов, широко применяемых в обыденной жизни, историю и предпосылки создания этих предметов, иллюстрацию ключевых моментов развития общества – в Риме, к примеру, история большей частью запечатлена в памятниках археологии. Для пущей эффективности профессор Рандоне разместил свою школу на открытом месте возле одной из самых интересных с художественной точки зрения стен Рима – возле стены Велизария, с видом на парк Вилла Умберто Примо. Эта стена давно уже не пользовалась ни вниманием властей, ни уважением горожан, но Рандоне своей заботливой рукой буквально преобразил ее, украсив внешнюю сторону прелестными висячими садами, а за ней поместив Школу обучающего искусства, предназначенную для воспитания Почтительной юности (Giovinezza Gentile).

Здесь Рандоне попытался, и довольно успешно, возродить искусство, некогда представлявшее гордость всей Италии и Флоренции, а именно гончарное искусство, или же искусство создания горшков.

Археологическое, историческое и художественное значение горшка как такового очень велико и сравнимо разве что с нумизматическим искусством. На самом деле, если подумать, предмет, в котором человек ощутил самую первую потребность, – это был *горшок.* Он вошел в употребление сразу же, как только люди начали пользоваться огнем, еще даже не научившись

самостоятельно его *добывать.* Самая первая еда была приготовлена не где бы то ни было, а в горшке.

Одним из важнейших критериев оценки уровня развития первобытных людей является степень их овладения *гончарным искусством. Горшок,* как олицетворение домашнего очага, и топор, как символ общественной жизни, – вот те первейшие священные символы, с которыми мы сталкиваемся, изучая доисторическое время. Они же являются религиозными символами, имеющими отношение к храмам богов и культу предков. Даже в наши дни в религиозных культах используются особые священные горшки и вазы, хранимые в святая святых. С развитием цивилизации зарождается интерес к искусству. Эстетические чувства выражаются опять же в горшках и *вазах,* которые представлены уже бесконечным множеством форм, о чем свидетельствует искусство древних египтян, этрусков и греков.

Одним словом, мы видим, что, появившись в незапамятные времена, горшок все время совершенствовался, обретая множество разнообразных форм и сфер применения. История горшка неотделима от истории самого человечества. Помимо общественной и нравственной значимости, горшок также обладает еще одним значением, связанным с практической жизнью: он может, в буквальном смысле этого слова, *приспосабливаться* к любым изменениям формы и позволяет бесконечное разнообразие украшений, что дает простор фантазии художника.

Таким образом, перейдя от простой лепки к изготовлению горшков (следуя наставлениям учителя), дети могут привносить в работу воображение, руководствуясь собственным эстетическим чутьем, и здесь уже проявляется творческая, индивидуальная сторона этого занятия. Помимо этого, в своей школе Рандоне учит детей работать на гончарном круге, открывает им секреты специального состава, используемого в изготовлении майолики, показывает, как правильно обжигать керамику в печи, – иначе говоря, учит основам ручного труда как неотъемлемой части промышленной культуры.

В Школе обучающего искусства дети также изготавливают миниатюрные кирпичики, обжигают их в печи и выкладывают из них небольшие *стенки,* по той же самой технологии, что используют каменщики при строительстве домов: дети готовят строительный раствор и при помощи лопатки наносят его на кирпичи. Научившись выкладывать простую стенку из кирпичей – а этот процесс доставляет детям немалое удовольствие, – воспитанники переходят к строительству настоящих *домов.* Сначала эти дома строятся прямо на земле, а затем уже на

фундаменте, предварительно вырытом лопатками и тяпками. У этих домиков есть окна и двери, а фасады украшены разноцветной керамической плиткой, которая также изготовлена руками детей.

Посредством таких занятий дети приучаются *уважать* окружающие их предметы и строения, в то время как творческий трудовой процесс сам по себе является полезным упражнением.

В наших домах ребенка мы применяем именно такую форму ручного труда. После двух-трех подготовительных занятий дети с радостью принимаются за изготовление горшков и ваз. Они бережно относятся к результатам своего труда и гордятся ими. Они также лепят разные мелкие предметы, яйца и фрукты, а затем наполняют ими свои вазы. Одна из первых поделок – это простая невысокая ваза из красной глины, в которой лежат яйца, вылепленные из белой глины. Затем дети пытаются вылепить горшок с одним или несколькими носиками, вазу с узким горлышком, с одной или несколькими ручками, вазу на трех ножках или сосуд в виде амфоры.

В возрасте пяти-шести лет детей учат пользоваться гончарным кругом. Но больше всего детям нравится возводить стенки из маленьких кирпичей и видеть, как постепенно выстраивается домик – плод их стараний, неподалеку от сада, также выращенного детьми. Таким образом, детство как будто дает краткий обзор древнейших занятий человечества, когда люди, оставив кочевой образ жизни, стали жить оседло, и для этого им необходимо было возделывать землю, строить себе жилье и производить всевозможные сосуды для приготовления еды, щедро подаренной им плодородной землей.

Глава XII
Воспитание чувств

В области экспериментальной педагогики развитию сенсорных способностей стоит уделять первостепенное значение. Ведь и в экспериментальной психологии широко используется измерение сенсорики.

Тем не менее педагогика хоть и пользуется психометрией, но ставит перед собой задачу не *измерять* чувства, а *воспитывать* их. Эта мысль не так уж сложна для понимания, но вместе с тем всегда ускользает от внимания педагогов. И если методы эстезиометрии далеко не всегда применимы в работе с маленькими детьми, то *воспитание чувств* – вещь вполне выполнимая.

Мы не исходим здесь из положений экспериментальной психологии. Это значит, что, подбирая воспитательные приемы, мы не отталкиваемся от среднего значения восприимчивости, нормального для данной возрастной группы. Напротив, мы исходим исключительно из самого метода, и, быть может, впоследствии именно психологам удастся сделать выводы из педагогических экспериментов, а не *наоборот.*

Наш метод заключается в проведении эксперимента с неким дидактическим материалом: мы предъявляем его ребенку и дожидаемся естественной спонтанной реакции со стороны воспитанника. Этот прием во всех отношениях похож на методы экспериментальной психологии.

Используемый нами дидактический материал на первый взгляд ничем не отличается от материалов для проведения психометрических наблюдений. Миланские учителя, проходившие курс в тамошней школе экспериментальной психологии, увидев мой дидактический материал, тут же узнавали в нем материалы для измерения восприятия цветов, жесткости и веса и приходили к выводу, что я, по сути, не привнесла ничего нового в педагогику, ведь все эти инструменты были известны им и раньше.

Вместе с тем огромная разница между этими материалами состоит в том, что эстезиометрический материал создан непосредственно для *измерения* сенсорики, в то время как мои предметы зачастую не дают такой возможности, но предназначены для *развития* сенсорики.

Для достижения этой воспитательной цели необходимо, чтобы дидактический материал не *утомлял* ребенка, а *занимал*

его. Именно по этой причине бывает так нелегко подобрать хороший дидактический материал. Всем известно, что психометрические инструменты *требуют больших затрат энергии,* – поэтому Пиццоли[48], когда решил применить некоторые из них для воспитания чувств, так и не достиг желаемого успеха: ребенок быстро утомлялся и начинал показывать признаки раздражения. А на самом деле *цель воспитания состоит в том, чтобы развивать силы.*

Психометрические инструменты, а точнее, инструменты эстезиометрии, изготовляются с учетом постепенной градации в соответствии с законами Вебера, которые изначально были установлены в результате экспериментов, проводимых с участием взрослых людей.

Работая с маленькими детьми, следует идти методом проб и ошибок, отбирая тот дидактический материал, который вызывает у детей наибольший интерес.

Именно так я и поступала в первый год существования домов ребенка, стараясь охватить самые разнообразные стимулы. С рядом из них я уже экспериментировала в школе для умственно неполноценных детей.

Большую часть из тех материалов, что я использовала при работе с больными детьми, пришлось оставить без применения, а то, что можно было применить, нуждалось в серьезных изменениях. Думаю, в конечном итоге мне удалось *собрать ряд предметов* (не хочется называть их стимулами – этим специальным термином, принятым в психологии), представляющих минимум, *необходимый* для практического воспитания чувств.

Эти предметы составляют принятую нами *дидактическую систему* (или набор дидактических материалов). Изготавливаются они в мастерской Миланского гуманитарного общества[49].

Далее мы займемся описанием каждого из предметов в соответствии с их воспитательными задачами. А пока что я ограничусь лишь некоторыми общими замечаниями.

Во-первых, следует обратить внимание на разницу между тем, как реагируют умственно неполноценные и здоровые дети на предъявленный им дидактический материал, составленный из градуированных стимулов. Разница состоит в том, что при работе с больными детьми использование дидактического материала *делает возможным обучение,* в то время как нормальным детям это *дает толчок к самообучению.*

Это один из самых интересных фактов, встретившихся мне за все годы моей педагогической деятельности. Именно ему обязаны своим появлением принципы *наблюдения* и *свободы.*

Представим, что мы взяли наш первый предмет – брусок, в который вставляются геометрические формы. В соответствующие гнезда бруска вставляются десять деревянных цилиндриков, диаметр основания которых постепенно уменьшается на несколько миллиметров. Игра заключается в том, чтобы вынуть цилиндры из своих гнезд, перемешать их на столе, а затем разложить по местам. Цель этого упражнения – приучить глаз к восприятию различий между размерами.

При работе с умственно неполноценными детьми подобное упражнение необходимо начинать со стимулов, разница между которыми выражена более ярко, и постепенно приходить к той игре, которую мы только что описали.

А в случае с нормальными детьми следует начинать непосредственно с этой игры. Более того, из всех дидактических материалов это самая любимая игра среди детей в возрасте двух с половиной – трех лет. Но что касается умственно неполноценных детей, то, дойдя до этого упражнения, приходится постоянно и настойчиво привлекать внимание ребенка к игре, показывать ему брусок и цилиндры. Если ребенку удавалось поместить все цилиндры на свои места, то он останавливался и игра прекращалась. Если больной ребенок совершал ошибку, то приходилось поправлять его или же побуждать его самостоятельно исправить свою ошибку, но даже если ему это удавалось, то обычно это никак не меняло его безучастного отношения ко всей игре. Нормальные дети, напротив, зажигаются неподдельным интересом к этому упражнению. Они отталкивают всех, кто хочет вмешаться или предлагает свою помощь, предпочитая оставаться один на один со своей задачей.

Мы уже говорили, что малыши в возрасте двух-трех лет обожают расставлять по местам маленькие предметы, и вышеописанный эксперимент, проведенный в доме ребенка, подтверждает это утверждение.

Важно отметить, что нормально развивающийся ребенок внимательно исследует соотношение между гнездом и размерами предмета, который нужно туда поместить, и эта игра доставляет ему немалое удовольствие, о чем свидетельствует выражение его лица.

Если ребенок ошибается, пытаясь поместить цилиндр в отверстие, которое слишком мало для него, он убирает его и продолжает поиски нужного гнезда. В случае противоположной ошибки, если ребенок поместил цилиндр в слишком крупное для него отверстие, – он в конце концов окажется с одним большим цилиндром на руках, притом что свободное гнездо окажется для него слишком маленьким. Дидактический материал сам по себе

контролирует правильность выполнения задания, заставляя ребенка самостоятельно исправлять свою ошибку. Чаще всего дети ощупывают или взвешивают цилиндры, чтобы узнать, который из них больше. Иногда ребенок сразу замечает, где была допущена ошибка, вытаскивает цилиндры из несоответствующих отверстий и кладет на их место другие. Более того, нормальные дети готовы выполнять это упражнение снова и снова с неослабевающим интересом.

Именно в этих ошибках и заключается воспитательное значение этого дидактического материала, и если ребенок начинает уверенно ставить цилиндры на свои места, то это значит, что он вырос из этого упражнения и данный дидактический материал уже потерял для него свою ценность.

Исправление собственных ошибок заставляет ребенка сосредотачивать свое внимание на разнице размеров и проводить различие между предметами. Именно в этом процессе сравнения и заключается суть *психосенсорного упражнения.*

Здесь не стоит задача *научить* ребенка размерам предметов. Мы также не стремимся к тому, чтобы ребенок *безошибочно* выполнял данное упражнение.

Это бы поставило наш дидактический материал на один уровень со многими другими материалами, например материалами Фребеля, и это, в свою очередь, потребовало бы *активного* вмешательства со стороны *учителя,* который должен сообщить знания своим воспитанникам и спешит исправить любую ошибку, с тем чтобы ребенок *научился правильному использованию предметов.*

Здесь же, напротив, ключевым моментом является то, что ребенок работает самостоятельно и сам исправляет свои ошибки. При этом *учитель совершенно не должен вмешиваться в этот процесс.* Никакой учитель не в силах сообщить ребенку ту *ловкость, которую ребенок развивает* посредством гимнастических *упражнений:* необходимо, чтобы ребенок самостоятельно тренировался и прилагал собственные усилия. То же самое справедливо и для *воспитания чувств.*

Можно сказать, что данное положение применимо ко всем формам воспитательного процесса: человек становится таким, какой он есть, не по милости учителей, а благодаря собственному труду.

Работая с учителями старой школы, довольно трудно применить этот метод на практике. Одна из сложностей заключается в том, чтобы убедить учителей не вмешиваться всякий раз, когда ребенок понимает, что где-то допустил ошибку, и пытается ее исправить. При взгляде на его наморщенный лобик

и поджатые губы учителей старой школы охватывает жалость, и они неудержимо стремятся помочь своему питомцу. Когда мы останавливаем их в этом порыве, они разражаются потоком слов сочувствия к юному исследователю, а между тем счастливая улыбка на лице ребенка явно говорит о том, какую радость доставляет ему преодоление препятствий.

Нормально развивающиеся дети повторяют это упражнение по нескольку раз, в зависимости от индивидуальных наклонностей. Некоторым это упражнение надоедает уже после пятого-шестого раза. А другие будут вынимать и переставлять цилиндры по крайней мере раз *двадцать,* с неизменным выражением крайней заинтересованности. Однажды, наблюдая за четырехлетней воспитанницей, которая в шестнадцатый раз повторяла одно и то же упражнение, я велела другим детям запеть, чтобы отвлечь ее, но она невозмутимо продолжала вынимать цилиндры, перемешивать их и снова распределять по гнездам.

С помощью наблюдения за детьми умному учителю не составит труда сделать интересные выводы об индивидуальных психологических особенностях своих воспитанников и в некоторой степени определить, как долго тот или иной стимул может привлекать внимание ребенка.

И в самом деле, в ситуации, когда ребенок учится самостоятельно и функция контроля и исправления ошибок перенесена на дидактический материал, *учителю остается лишь наблюдать.* Здесь он уже не столько педагог, сколько психолог, и это доказывает важность научной подготовки учителей.

Работая по моему методу, учительница преподает *мало,* но зато *много* наблюдает. Главная ее задача состоит в том, чтобы руководить психической активностью детей и направлять их физиологическое развитие в нужное русло. По этой причине своих учительниц я называю «директрисами», то есть руководительницами.

Поначалу это название у многих вызывало улыбку. Все спрашивали у меня, кем же руководит учительница, ведь у нее нет секретарей и нет учеников в обычном смысле этого слова, ведь нашим маленьким воспитанникам предоставлена полная свобода. Но под этим руководством понимается нечто гораздо более глубокое и важное: учитель руководит *жизнью и душой ребенка.*

Во-вторых, следует помнить, что воспитание чувств имеет целью утончение различительного восприятия стимулов путем многократных упражнений.

Существует определенная *сенсорная культура,* которая

обычно не принимается во внимание, но является важным фактором в эстезиометрии.

Так, например, в *тестах на определение умственных способностей,* применяемых во Франции, или же в серии заданий, разработанной де Санктисом[50] для диагностики степени умственного развития, нередко применяются *кубики разной величины, расположенные на различном расстоянии друг от друга.* Ребенок должен определить, какой кубик *самый большой,* а какой *самый маленький,* в то время как хронометр отмечает быстроту реакции – промежуток времени между тем, как было дано задание, и его выполнением. Ошибки при этом тоже учитываются. Но я еще раз повторю, что в подобных экспериментах забывается фактор *культуры,* под которой я понимаю *сенсорную культуру*.

В наших домах ребенка среди других дидактических материалов на развитие сенсорики имеется набор из десяти кубиков. Основание первого кубика равно десяти сантиметрам, а в остальных кубиках оно постепенно уменьшается на один сантиметр, так что в результате самый маленький кубик имеет в основании всего один сантиметр. Упражнение заключается в том, чтобы высыпать эти кубики (они, кстати, розового цвета) на зеленый ковер и затем выстроить из них башню: в основании нужно положить самый большой кубик, затем – чуть меньше и так далее, до самого маленького кубика в один сантиметр, который помещается на самом верху башни.

Малышу приходится все время осматривать разбросанные по зеленому ковру кубики, выбирая из них «самый большой». Эта игра особенно увлекательна для детей в возрасте двух с половиной лет. Соорудив башню, ребенок одним ударом своей маленькой ручки разрушает ее. Вид розовых кубиков, разбросанных по ковру, приводит малыша в восторг. Но, недолго думая, он снова начинает возводить новую башню, которую затем опять разрушит. И так по многу раз.

Если подвергнуть вышеописанным тестам одного из моих воспитанников в возрасте трех-четырех лет и какого-нибудь ученика первого класса обычной начальной школы (шести-семи лет от роду), то я не сомневаюсь, что ребенок, учившийся у меня, продемонстрирует более быструю реакцию и не сделает ни единой ошибки. То же самое можно сказать и о тестах на определение хроматического чувства и т. д.

Этот воспитательный метод должен быть интересен не только учителям, но и ученым, занимающимся вопросами экспериментальной психологии.

Подводя небольшой итог вышесказанному, стоит подчеркнуть, что наш дидактический материал делает

возможным самовоспитание и закладывает основу для методического воспитания чувств. И это воспитание зиждется не на мастерстве учителя, а на самой дидактической системе. А она, в свою очередь, содержит предметы, которые, во-первых, естественным образом привлекают внимание ребенка, а во-вторых, предусматривают рациональную градацию стимулов.

Следует различать *воспитание* чувств и конкретные понятия, которые можно почерпнуть из окружающей среды посредством органов чувств. Кроме того, не стоит отождествлять воспитание чувств с изучением названий, описывающих то или иное явление, а тем более с освоением абстрактных идей, стоящих за данными упражнениями.

Вспомним, как ведет себя учитель музыки, дающий урок игры на фортепиано. Он показывает ученику, как следует сидеть за инструментом, дает ему понятие о нотах, объясняет соответствие между нотной записью и клавишами, придает правильное положение пальцам рук, а затем говорит ученику, чтобы тот самостоятельно проделал определенное упражнение. Если из этого ребенка хотят воспитать пианиста, то между вводными понятиями и собственно музыкальной игрой должен пройти долгий и требующий определенной усидчивости период упражнений на развитие гибкости пальцев и сухожилий, для того чтобы координация мускульных движений дошла до автоматизма, а сами мускулы окрепли благодаря часто повторяющимся упражнениям.

Добиться этого пианист сможет исключительно путем *самостоятельной* работы, и чем сильнее природная склонность к музыке побуждает его выполнять упражнения, тем вернее конечный успех. Тем не менее одних упражнений, без руководства учителя, будет явно недостаточно для того, чтобы ученик превратился в настоящего музыканта.

Директриса дома ребенка должна иметь ясное представление о двух составляющих работы в школе: с одной стороны, это руководство ребенком, а с другой – его самостоятельная работа.

Только после того, как эти понятия прочно закрепились в ее сознании, она может приступить к применению нашего *метода,* чтобы *руководить* самопроизвольным воспитанием ребенка и лишь время от времени вмешиваться и сообщать ему необходимые понятия.

Личный уровень мастерства педагога как раз и определяется тем, насколько своевременным и тактичным будет это вмешательство.

На память приходит история об одном нашем ученике из дома ребенка в районе Прати-ди-Кастелло, в котором

воспитанники принадлежали к среднему классу. Месяц спустя после открытия школы я обнаружила, что один пятилетний малыш уже умеет составлять слова, так как превосходно знает алфавит – он выучил его всего за две недели. Он мог написать слова на доске, а на занятиях по рисованию на свободную тему он проявлял не только хорошую наблюдательность, но также некое интуитивное понимание перспективы, когда превосходно нарисовал дом и стул. Выполняя упражнения на развитие хроматического чувства, он смешивал восемь оттенков восьми цветов и затем из этой кучи шестидесяти четырех табличек, каждая из которых была обтянута шелковой тканью разных оттенков, живо выделял восемь различных групп. Затем он приступал к сортировке табличек внутри каждой группы, раскладывая их по градации оттенков. Играя в эту игру, мальчик расстилал на своем столике настоящий ковер из разных оттенков одного цвета. Я решила провести эксперимент: подвела его к окну и при дневном свете показала ему одну из цветных табличек. При этом я велела ему хорошенько к ней приглядеться и постараться запомнить цвет. Затем я направила его к столу, на котором были разложены все таблички с оттенками данного цвета, и попросила его найти тот самый оттенок, который я ему только что показала. Ошибался он довольно часто, но совсем незначительно, выбирая ближайший оттенок. И совсем редко он показывал на оттенок, на две степени отстоящий от нужного. Этот ребенок обладал поистине необыкновенной способностью различать и запоминать цвета. Как и всем остальным детям, ему нравились упражнения с цветами, но, когда я показала ему моток белых ниток и спросила, какого он цвета, малыш долго колебался, а потом неуверенно произнес «белый». Столь одаренный ребенок мог бы запомнить названия цветов и без всякого вмешательства со стороны учителя.

Директриса сообщила мне, что, заметив, с каким трудом мальчик запоминает названия цветов, она решила до поры до времени не вмешиваться и позволить ему играть с цветными табличками сколько вздумается. Кроме того, ребенок быстро освоил письмо. Согласно моему методу, овладение письмом достигается путем выполнения ряда заданий, которые по сути представляют собой упражнения на развитие сенсорики. Все это говорит о том, что мальчик обладал незаурядными способностями. Помимо утонченного сенсорного восприятия, он мог похвастаться такими важными составляющими умственного развития, как внимательность и способность к рассуждению. Вот только *память на названия предметов* оставляла желать лучшего.

Директриса сочла за лучшее пока не вмешиваться в развитие ребенка. Неудивительно, что воспитание этого малыша

проходило несколько беспорядочно. Учительница предоставила чрезмерную свободу спонтанным проявлениям его умственной деятельности, тогда как ей следовало бы проводить связь между *языком* и *восприятием* уже при выполнении упражнений на развитие чувств, несмотря на то что обычно мы стремимся к тому, чтобы воспитание чувств предшествовало и закладывало основу для формирования понятий.

В связи с этим я начала с большим успехом применять три этапа, из которых, согласно Сегену, должен состоять урок, с одним лишь отличием, что я использовала их при работе с нормальными детьми.

Первый этап. Связь сенсорного восприятия с названием.

Предположим, мы показываем ребенку два цвета: синий и красный. Показывая красный, мы просто произносим: «Это красный», а показывая синий: «Это синий». После этого мы кладем на столик перед ребенком цветные мотки ниток.

Второй этап. Распознание предмета по названию. Мы говорим ребенку: «Дай мне красный», а затем: «Дай мне синий».

Третий этап. Запоминание названия предмета. Показывая на предмет, мы спрашиваем: «Какой это цвет?», а ребенок должен ответить: «Красный».

Сеген настоятельно рекомендует проводить занятия в данной последовательности. При этом он советует некоторое время подержать цвета перед глазами ребенка и никогда не показывать их поодиночке, но всегда попарно, потому как контраст способствует запоминанию цветов. И в самом деле, мой опыт также говорит о том, что для обучения умственно отсталых детей цветам, пожалуй, лучше метода не найти. Благодаря этой методике больные дети запоминают цвета быстрее и лучше, чем нормальные дети в обычных школах, где воспитанию чувств уделяется слишком мало внимания. Тем не менее при работе с нормальными детьми трем этапам Сегена *предшествует еще один этап,* который заключается непосредственно в *воспитании чувств.* Здесь идет речь об утончении восприятия, и достичь этого можно лишь путем самовоспитания.

Перед нами наглядный пример превосходства нормально развивающихся детей и того огромного воспитательного воздействия, которое могут оказать данные педагогические методы на их умственное развитие по сравнению с умственно отсталыми детьми.

Установление связи между стимулом и названием доставляет нормальным детям немалое удовольствие. Помнится, как однажды я проводила урок с маленькой девочкой, которой на тот момент не было и трех лет и которая немного отставала в

речевом развитии. Целью занятия было выучить названия трех цветов. Я велела детям поставить один столик рядом с окном, села на стульчик, а девочку усадила на такой же стульчик справа от себя.

На столике я разложила шесть цветных мотков по парам: два красных, два синих и два желтых. Согласно первому подготовительному этапу, я положила один из мотков перед девочкой и попросила найти еще один такой же. Проделав аналогичное упражнение с двумя остальными цветами, я показала ей, как можно разложить их аккуратно по парам. Затем я перешла к трем этапам по Сегену. В итоге девочка научилась распознавать все три цвета и произносить их названия.

Она была так счастлива, что долго на меня смотрела, а затем запрыгала от восторга. Я с улыбкой спросила ее: «Ну что, ты уже знаешь цвета?», на что она радостно ответила, продолжая подпрыгивать: «Да! ДА!» Ее восторгу не было предела, она прыгала вокруг меня и с нетерпением ждала, когда же я снова задам ей какой-нибудь вопрос, на который она сможет так же радостно ответить: «Да! Да!»

Другая важная особенность воспитания чувств состоит в *изолировании чувств,* где это только возможно. Таким образом, например, упражнения на развитие слуха проходят с большим успехом не только в условиях тишины, но и в те мноте.

Для общего воспитания чувств, при выполнении упражнений на развитие тактильных, термических, барических и стереогностических ощущений, мы завязываем ребенку глаза. Причина такой практики в полной мере освещена в работах по психологии. Здесь достаточно просто сказать, что при работе с нормальными детьми завязывание глаз значительно повышает интерес детей к упражнению и не дает занятию превратиться в шумное веселье. Причем внимание ребенка к *повязке* ничуть не превышает внимания к стимулу, который составляет *суть* всего упражнения.

Так, например, при проверке остроты слуха (а для учителя это очень важная информация) я пользуюсь эмпирическим приемом, который сейчас повсеместно используется во всех медицинских исследованиях. Прием заключается в модуляции голоса, пониженного до шепота. Ребенку завязывают глаза, или же учительница становится за его спиной и *шепотом* произносит его имя, становясь на различное расстояние от ученика. Я водворяю в классе *полную тишину,* зашториваю окна и прошу детей закрыть глаза руками. Затем я начинаю шепотом называть их по имени, одного за другим, тише для тех, кто сидит ближе ко мне, и более отчетливо для тех, кто сидит дальше. Каждый

ребенок сидит с закрытыми глазами, ожидая, когда же я назову его имя, напряженно вслушиваясь и готовый радостно броситься на таинственный и столь желанный зов.

Нормально развивающимся детям можно завязывать глаза и в таких упражнениях, где им нужно определить разницу в весе между предметами. Это помогает сосредоточить все свое внимание на барических стимулах, которые являются целью данного упражнения. Кроме того, повязка на глазах добавляет удовольствия: стоит только взглянуть на малыша, гордого собой, когда ему удалось «наугад» найти правильный ответ.

На детей с недостатками умственного развития подобные игры действуют совсем иначе. В темноте им сразу хочется спать или совершать беспорядочные движения. Стоит завязать такому ребенку глаза, как все его внимание сконцентрируется на повязке, а само упражнение превратится в игру, которая не достигает поставленной цели.

Я совсем не хочу сказать, что в процессе воспитания не применяются *игры.* Они используются, но следует ясно понимать, что под этим словом мы имеем в виду свободную деятельность, преследующую определенную цель, а не беспорядочный шум, отвлекающий внимание.

Ниже я привожу отрывки из книги Итара, по которым можно составить представление о настойчивых экспериментах, проводимых этим пионером педагогики. Неудача, постигшая в конечном итоге этого ученого, объясняется во многом ошибками, которые удалось устранить в ходе последующих экспериментов, и отчасти умственной отсталостью его подопечного.

«IV. В отличие от предыдущего опыта в ходе данного эксперимента уже не было нужды заставлять ученика повторять звуки, которые он услышал. Такая двойная работа рассредоточивала внимание воспитанника, тогда как теперь передо мной стояла другая задача – тренировать каждый орган чувств по отдельности. Таким образом, я ограничился простым восприятием звуков. Чтобы убедиться в достоверности результатов, я усадил своего ученика перед собой, с завязанными глазами и со сжатыми в кулаки руками, и велел разжимать кулаки каждый раз, когда я издам звук. Мальчик понял стоявшую перед ним задачу, и, как только звук достигал его ушей, он мгновенно разжимал кулаки, причем делал он это с пылкостью, а на его лице появлялось радостное выражение, которое не оставляло сомнений насчет удовольствия, которое он испытывал от такого своеобразного занятия. Не знаю, в чем истинная причина этой радости: быть может, ему доставляли наслаждение

сами звуки человеческого голоса, или же по причине того, что он наконец-таки совладал с неприятными ощущениями от продолжительного пребывания в темноте, но факт тот, что во время перерыва между занятиями он неоднократно подходил ко мне с повязкой, подносил ее к глазам и чуть не прыгал от радости, когда чувствовал, как мои руки начинают ее завязывать у него на голове.

V. Удостоверившись в ходе вышеописанных опытов в том, что Виктор воспринимает все звуки моего голоса, вне зависимости от их интенсивности, я предпринял попытку научить его сравнивать различные звуки. Теперь, помимо простого восприятия звуков, требовалось заметить разницу между ними и уловить все модификации и разновидности тона, которые и составляют музыку устного слова. Между этим заданием и предыдущим лежит огромная пропасть, особенно для существа, чье развитие обязано исключительно постепенным усилиям со стороны окружавших его людей и которое смогло немного приобщиться к цивилизации только благодаря тому, что я настолько мягко подталкивал его к этому, что он даже не осознавал своих успехов. Оценив всю сложность поставленной задачи, я постарался, как никогда раньше, вооружиться терпением и добротой, подбадривая себя тем, что, если мне удастся преодолеть это препятствие, для развития слуха будет сделано все возможное.

Мы начали со сравнения гласных звуков, и здесь я также прибегнул к использованию рук для проверки результатов эксперимента. Каждый из пяти пальцев соответствовал одному из пяти звуков. Большой палец обозначал звук А, и всякий раз, когда я произносил этот звук, ученик должен был поднимать этот палец. Указательный палец соответствовал звуку Е, средний – И и т. д.

VI. Не без труда и далеко не сразу мне удалось донести до своего ученика ясное понятие о гласных. Раньше всех он научился распознавать звук О, а после него – А. Три остальных звука оказались намного сложнее, и долгое время он их путал. Но в конце концов его ухо начало распознавать их вполне отчетливо, и вскорости на его лице заиграло то же самое выражение радости, о котором я уже говорил. Это продолжалось до тех пор, пока удовольствие от занятий не сменилось буйным возбуждением. Мальчик начинал путать звуки и беспорядочно поднимать пальцы, а его взрывы смеха становились настолько неуемными, что я просто потерял терпение! Стоило мне только положить повязку ему на глаза, как он заливался громким хохотом».

Чувствуя невозможность дальнейшего продолжения подобных

занятий, Итар решил отказаться от завязывания глаз, и в самом деле шумное веселье прекратилось, но зато ребенок начал отвлекаться на малейшее движение вокруг. Все-таки повязка была необходима, и ребенку нужно было втолковать, что он находится на занятии и так громко смеяться нельзя. Итар предпринял исправительные меры, которые привели к самым что ни на есть трогательным результатам, о чем я просто обязана здесь рассказать!

«Не будучи в состоянии устрашить его своим суровым взглядом, я решил припугнуть его соответствующим обращением. Я вооружился тамбурином и каждый раз, когда мой ученик ошибался, я слегка ударял инструментом по его руке. Однако мой воспитанник воспринял это как шутку, и его восторг стал еще более шумным. Тогда я почувствовал, что придется прибегнуть к более жестким методам. Это подействовало, и я со смешанным чувством горечи и удовольствия увидел на помрачневшем лице ребенка явный признак того, что чувство обиды для него сильнее боли от удара. Слезы покатились по его щекам, он замотал головой, прося снять повязку с его глаз. Но даже когда я ее снял, он, то ли от стыда, то ли от страха, то ли по какому-то внутреннему наитию, все еще держал глаза плотно закрытыми. Впору было бы рассмеяться, глядя на скорбное выражение его лица и на зажмуренные веки, из-под которых то и дело выкатывалась слезинка, но только мне было не до смеха. О, как же я в ту минуту, и уже не в первый раз, готов был бросить свою работу, чувствуя, что только зря тратил на нее время! Как я жалел о том, что судьба свела меня с этим ребенком, и как я проклинал бесплодное и бесчеловечное любопытство тех, кто в угоду научному прогрессу оторвал его от привычной ему жизни, которая, по крайней мере, была невинной и счастливой!»

Это еще раз доказывает огромное воспитательное превосходство методов научной педагогики при работе с нормальными детьми.

И наконец, еще одна важная особенность данного метода заключается в *распределении стимулов.* Об этом более подробно будет рассказано в главе, посвященной дидактической системе (материалам) и воспитанию чувств. А пока что отметим, что следует начинать с *нескольких сильно разнящихся между собой стимулов, а затем переходить к наборам из большого количества стимулов, разница между которыми постепенно становится все менее заметной.* Так, например, сначала мы показываем ребенку одновременно красный и синий, самый короткий и самый длинный брусок, самый тонкий и самый толстый и т. д.,

постепенно переходя к распознаванию мельчайших различий в длине и размере предъявляемых предметов.

Глава XIII
Воспитание чувств и описание дидактического материала: общая чувствительность; тактильные, термические, барические и стереогностические ощущения

Тактильные и термические ощущения находятся в тесной взаимосвязи, и поэтому теплые ванны и вообще тепло обостряют осязание. Само собой разумеется, что упражнения на развитие тактильных ощущений предусматривают *прикасание* к различным предметам, а мытье рук в теплой воде имеет еще одно преимущество: приучая ребенка к чистоте, мы показываем, что нельзя касаться предметов грязными руками. По этой причине в рамках освоения навыков практической жизни мы рассматриваем мытье рук и чистку ногтей в качестве упражнений, подготавливающих ребенка к развитию тактильных ощущений.

Практика жизни подсказывает нам ограничиваться тактильными ощущениями кончиков пальцев. Это должно стать ключевым этапом в *воспитании,* ведь благодаря ему человек готовится к дальнейшей жизни, в которой большая часть тактильных ощущений поступает непосредственно от кончиков пальцев. Таким образом, я заставляю детей тщательно мыть руки с мылом в тазике, а в другом тазу споласкивать их в теплой воде. Затем я показываю детям, как нужно вытирать руки полотенцем, приучая их, таким образом, к регулярному мытью рук. После того как руки вымыты, я показываю ребенку, как нужно *касаться* поверхности предметов. Для этого нужно взять пальчик ребенка и *очень-очень легко провести им по поверхности предмета.*

Еще одна особенность нашего метода заключается в том, что мы учим ребенка прикрывать глаза во время ощупывания предметов, объясняя ему, что таким образом он сможет лучше почувствовать разницу. Тем самым мы подводим нашего ученика к распознаванию различных тактильных ощущений без использования зрения. Ребенок быстро это усваивает, и вскоре вы увидите, с каким удовольствием он выполняет это упражнение. Часто после подобных занятий дети сами подбегают к учительнице и начинают с закрытыми глазами ощупывать ее ладони и ткань ее платья, а особенно шелковую или бархатную

отделку. Дети действительно *тренируют* свои тактильные ощущения. Им нравится касаться мягких нежных поверхностей, и они очень умело распознают разную по шероховатости наждачную бумагу.

Дидактический материал состоит из следующих предметов:

а) прямоугольный кусок деревянной доски, разделенный на две равные части, одна из которых либо хорошо отполирована, либо обтянута гладкой бумагой;

б) дощечка, похожая на предыдущую, на которой закреплены попеременно полоски гладкой и наждачной бумаги.

Кроме того, я собрала набор из разных бумажных полосок: от тонкого гладкого картона до самой грубой наждачной бумаги. На уроках мы также используем самые разнообразные лоскутки.

На уроках по развитию термических ощущений мы берем маленькие металлические миски и наполняем их водой разной температуры. С помощью термометра я добиваюсь того, чтобы в двух чашках была вода одинаковой температуры.

Я заказала набор легких металлических сосудов для воды. Каждый сосуд имеет крышку, а сбоку к нему приделан термометр. Ощупывание сосуда снаружи дает нужное ощущение теплоты.

Кроме этого, я заставляю детей опускать руки в холодную, теплую и слегка тепловатую воду, что доставляет им огромное удовольствие. Я хотела проделать то же самое упражнение с ногами, но пока не представилось возможности провести подобный эксперимент.

Для воспитания барического чувства (чувства веса) мы с большим успехом применяем деревянные дощечки 6 х 8 см, толщиной в 0,5 см. Дощечки выпилены из разных сортов дерева: акация, орех и сосна. Весят они соответственно 24, 18 и 12 г, то есть разница между ними составляет по 6 г. Дощечки должны быть очень гладкими, без малейшей шероховатости, и покрыты лаком, но так, чтобы сохранился естественный цвет дерева. *Видя,* что дощечки разного цвета, ребенок *знает,* что они будут отличаться и по весу, и это дает возможность контролировать правильность выполнения упражнения. Он берет в руки две дощечки, кладет их на ладонь у основания вытянутых пальцев и пытается определить, какая из них тяжелее. Постепенно движения ладоней вверх и вниз становятся еле заметными. Мы подводим ребенка к тому, чтобы определять разницу в весе с завязанными глазами, не опираясь на цвет. Игры «на угадывания» очень нравятся детям, и они охотно играют в них самостоятельно.

Когда кто-то играет в подобную игру «на угадывание», это привлекает внимание других детей. Они собираются в кружок вокруг своего товарища, который держит в руках дощечки, и по

очереди *угадывают*. Иногда дети сами спешат воспользоваться повязкой для глаз, по очереди занимая место за столиком с дощечками. То и дело их игра прерывается радостным смехом.

Воспитание стереогностического чувства

Развитие этого чувства помогает распознавать предметы на ощупь, при одновременном участии тактильных и мускульных ощущений.

Принимая это сочетание за основу, мы провели ряд экспериментов, давших поразительные результаты. Думается, мы окажем учителям большую помощь, если приведем здесь описание упражнений, которые мы использовали в нашей работе.

Начнем с дидактического материала, состоящего из кирпичиков и кубиков Фребеля. Мы обращаем внимание ребенка на форму двух геометрических тел, позволяем ему внимательно ощупать их с открытыми глазами, повторяя при этом какую-нибудь фразу, сосредотачивая внимание ученика на особенностях данной формы. Затем мы велим ребенку положить кубики справа, а кирпичики слева, все время ощупывая их, но не глядя. Наконец мы повторяем это же самое упражнение, но уже завязав ребенку глаза. Практически всем детям удается выполнить данное упражнение, а после двух-трех повторений они уже не допускают ошибок. Кирпичиков и кубиков в сумме у нас было двадцать четыре штуки, так что эта «игра» надолго занимала внимание ребенка – и конечно же удовольствие от игры становилось еще больше, когда ребенка окружали его товарищи и с горячим интересом за ним наблюдали.

Однажды директриса обратила мое внимание на трехлетнюю девочку – одну из наших самых маленьких учениц, которая без единой ошибки выполняла данное упражнение. Мы усадили девочку в креслице и высыпали на столик перед ней все двадцать четыре фигурки. Мы перемешали их, обратили внимание девочки на то, что они разной формы, и велели положить кубики справа, а кирпичики – слева. После того как мы завязали ей глаза, она приступила к выполнению упражнения: брала в руки по одному предмету, ощупывала и клала его куда следует. Иногда она брала сразу по два кубика или по два кирпичика, а иногда брала кирпичик правой рукой, а кубик левой. Ребенок должен был не только распознать форму, но и вспомнить, в какую сторону положить эту фигурку. Мне казалось, что это еще слишком трудное упражнение для трехлетней малышки.

Однако, наблюдая за девочкой, я увидела, что она не просто с легкостью выполняет данное упражнение, но более того: движения по ощупыванию предметов, которым мы их учили, ей практически не нужны. Взяв в руки оба предмета, она мгновенно определяла, где кубик, а где кирпичик, и, если кубик оказывался

в левой руке, а кирпичик в правой, она *тут же меняла* их местами, а *затем уже* приступала к внимательному ощупыванию формы, которому мы их учили и которое, по-видимому, она считала обязательным. Вместе с тем она узнавала форму уже при *первом легком прикосновении,* иными словами, *распознавание происходило одновременно с взятием предмета в руки.*

Продолжив наблюдение за девочкой, я установила, что она обладала поразительной *функциональной амбидекстрией,* то есть способностью одинаково хорошо владеть обеими руками. Я охотно произвела бы более масштабное исследование этого феномена с целью добиться одинакового развития обеих рук у моих воспитанников.

Повторяя данное упражнение с другими детьми, я убедилась в том, что они *узнают* предметы, даже не ощупывая детально их контуры. Это особенно характерно для наших *самых маленьких* воспитанников. Это говорит о том, что наша методика воспитания дала им превосходное упражнение на установление ассоциативных связей, развивая поистине поразительную быстроту суждений. А то, что упражнение было вполне доступно даже самым маленьким детям, составило еще одно преимущество.

Упражнения на развитие стереогностического чувства можно варьировать на самые разные лады. Детям нравится распознавать стимулы, как и в упражнениях на развитие термических ощущений. Им можно давать ощупывать любые мелкие предметы, как то: оловянные солдатики, маленькие шарики и в особенности *монеты.* Постепенно дети развивают способность различать такие сходные по форме предметы, как зернышки кукурузы, пшеницы и риса.

Дети очень гордятся тем, что *могут видеть с закрытыми глазами.* Они вытягивают вперед руки и кричат: «Вот мои глазки! Я могу видеть руками!» И в самом деле, наши маленькие питомцы, следуя путями, которые мы для них проложили, ежедневно своими непредсказуемыми успехами повергают нас в изумление. Часто, видя, как они бурно радуются своей новой победе, нам остается лишь наблюдать за ними с глубоким восхищением.

Воспитание чувства вкуса и обоняния

Это самый трудный этап в воспитании чувств, и до настоящего времени я не могу похвастаться сколько-нибудь удовлетворительными результатами в этой работе. Могу лишь заметить, что упражнения, обычно используемые в психометрических тестах, кажутся не совсем пригодными для маленьких детей.

Чувство обоняния не сильно развито у маленьких детей, и поэтому довольно сложно обратить их внимание на эти ощущения. Мы проводили один эксперимент, но не слишком часто, чтобы положить его в основу метода. Мы давали малышу нюхать свежие фиалки и цветы жасмина. Затем мы завязывали ему глаза и говорили: «А сейчас мы дадим тебе понюхать цветы». Один из детей подносит к его носу букет фиалок, и тот пытается угадать, что это за цветок. В зависимости от того, как сильно пахнут цветы, мы подносим либо один цветок, либо несколько.

Воспитание обоняния, как и развитие вкусовых ощущений, приобретается ребенком во время принятия пищи, когда он учится воспринимать различные запахи.

Что касается вкусовых ощущений, можно давать детям пробовать языком горькие, кислые, сладкие и соленые растворы. Четырехлетним малышам нравятся подобные упражнения, которые, кроме всего прочего, учат детей правильно полоскать рот. Детям нравится угадывать различные вкусовые ощущения, и они приучаются после каждой пробы наполнять стакан теплой водой и хорошенько полоскать рот. Таким образом, упражнение на развитие вкусовых ощущений является также упражнением в соблюдении личной гигиены.

Воспитание зрительных ощущений

I. Различительное восприятие размеров при помощи органов зрения

1. Вкладки в виде объемных предметов. Этот дидактический материал состоит из трех деревянных брусков, каждый диной 55 см, высотой 6 см и шириной 8 см. Каждый из брусков имеет по десять гнезд, в которые вставляются десять деревянных цилиндриков. К каждому цилиндру, к верхней его грани, приделана деревянная или медная пуговка, за которую он легко вынимается из гнезда. Наборы этих цилиндров напоминают наборы гирек, используемых в химических лабораториях. В первом наборе все цилиндры одинаковой высоты (55 мм), но разные по диаметру. Самый маленький цилиндр имеет в основании 1 см, а каждый последующий шире предыдущего на 0,5 см. Во втором наборе все цилиндры одинакового диаметра, составляющего половину диаметра самого крупного цилиндра из первого набора (27 мм). Во втором наборе цилиндры отличаются высотой: самый маленький представляет собой всего лишь диск высотой в 1 см, а высота остальных постепенно возрастает каждый раз на 5 мм, так что высота десятого цилиндра равна 55 мм. Цилиндры из третьего набора отличаются и по диаметру и по высоте. Высота и диаметр первого цилиндра составляет 1 см, и каждый следующий цилиндр шире и выше предыдущего на полсантиметра. Играя самостоятельно с этими наборами, ребенок учится различать предметы по их *ширине, высоте* и *размеру*.

Этими тремя наборами могут одновременно играть трое детей, сидя за одним столиком, меняясь время от времени наборами для разнообразия. Ребенок вытаскивает цилиндры из гнезд, перемешивает их на столе и затем помещает каждый цилиндр в соответствующее отверстие. Все вкладки изготовлены из твердой сосны, отполированы и покрыты лаком.

2. Большие бруски разных размеров. Используются три разных набора, и желательно в каждом детском саду иметь по два экземпляра каждого из них.

А. **Толщина:** предметы *толстые* и *тонкие*. Имеется десять четырехгранных призм, самая большая из которых имеет 10 см в основании, а все последующие уменьшаются постепенно на 1 см. Все призмы одинаковой длины (20 см) и выкрашены в темно-коричневый цвет. Ребенок высыпает их на ковер, перемешивает, а

затем выкладывает в рядок, в порядке убывания по ширине, одновременно наблюдая за тем, что по длине они абсолютно равны. Эти бруски образуют своего рода лестницу, ступени которой кверху постепенно становятся все шире. Ребенок может начать как с самого маленького бруска, так и с самого большого – как ему больше нравится. В отличие от материала с объемными вкладками в этом упражнении довольно сложно добиться полного контроля: там большой цилиндр просто не войдет в маленькое гнездо. Тем не менее в этой игре, которую мы называем «Большой лестницей», *глаз* ребенка может легко увидеть ошибку, ведь если он поставит бруски не в том порядке, *лесенка* получится неправильной, то есть сначала будет стоять высокая ступенька, а за ней – низкая, вместо того чтобы подняться еще выше.

Б. **Длина:** предметы длинные и короткие. Набор состоит из *десяти палочек.* Они четырехгранные, и каждая грань имеет по 3 см в поперечнике. Длина первой палочки – 1 м, а последней – 0,1 м. Длина промежуточных палочек постепенно убывает на 1 дм. Отрезки в дециметр окрашиваются попеременно в *красный* или *синий* цвет. Выкладывая палочки в рядок, ребенок должен следить за тем, чтобы цвета совпадали и образовывали поперечные полосы. Таким образом, весь набор в конце концов имеет вид прямоугольного треугольника, сложенного как бы из органных труб и убывающего по гипотенузе.

Перемешав палочки, ребенок начинает раскладывать их по порядку. Он выкладывает их по мере уменьшения длины, наблюдая за соответствием цветов. Кроме того, данное упражнение дает возможность контролировать ошибки, ведь, если палочки будут выложены в неправильном порядке, закономерность убывания длины по гипотенузе нарушится.

Как мы увидим позже, этот набор палочек находит важное применение при обучении арифметике. С его помощью можно научиться считать до десяти, производить сложение и другие арифметические действия, а также познакомиться с десятичной и метрической системой.

В. **Размер:** предметы большие и маленькие. Данный набор составлен из десяти деревянных кубиков, выкрашенных в розовый цвет. Самый большой кубик имеет в основании 10 см, а самый маленький – 1 см. Размер промежуточных кубиков постепенно убывает на 1 см. К набору прилагается зеленый коврик из клеенки или картона. Игра состоит в том, чтобы ставить один кубик на другой, в порядке уменьшения их размеров, в результате чего получается башня, в основании которой должен лежать

самый большой кубик, а наверху – самый маленький. На полу расстилается коврик, и на него высыпаются кубики. Коврик нужен для того, чтобы ребенок, строя башню, мог становиться на колени, подниматься и т. п. Если допущена ошибка, то в глаза бросится неправильность башни, которая должна уменьшаться к вершине. Неправильно поставленный кубик выпячивается наружу и нарушает линию. Играя с этим набором впервые, дети часто допускают ошибки, ставя сначала второй по величине кубик, а на него – первый, путая таким образом два самых больших кубика. Я заметила, что ту же самую ошибку допускали и умственно отсталые дети, когда я несколько раз проводила опыты с использованием материалов де Санктиса. Отвечая на вопрос: «Какой кубик самый большой», дети выбирали не самый большой, а второй по величине.

Каждый из этих трех наборов можно использовать и для другой игры. Бруски можно разбросать на ковре или на столике, а выстраивать их по порядку на другом столе поодаль. Перенося предметы с места на место, ребенок должен постоянно напрягать свое внимание, ведь ему нужно удерживать в памяти размер бруска, который он должен отыскать среди других.

Такая игра хорошо подходит для детей в возрасте от четырех до пяти лет, тогда как простое выкладывание брусков по порядку на коврике годится скорее для младшего возраста (3–4 года). Возведение башни из розовых кубиков чрезвычайно занимает малышей, которым нет еще и трех лет. Они готовы неустанно строить башни, разрушать их и возводить заново.

II. Различительное восприятие форм при помощи органов зрения и визуально-тактильно-мышечное восприятие

Дидактический материал. Плоские геометрические *вкладки из дерева.* Мысль о подобных вкладках впервые возникла у Итара, а затем находит применение у Сегена.

Работая в школе для умственно неполноценных детей, я использовала эти вкладки в такой форме, как это предлагали мои прославленные предшественники. Материал состоял из двух достаточно больших деревянных дощечек, скрепленных вместе. Нижняя дощечка – сплошная, а в верхней прорезаны выемки в виде необходимых геометрических форм. Игра состояла в том, чтобы поместить в эти выемки соответствующие деревянные вкладки, к которым сверху приделаны медные шишечки, чтобы их можно было без труда вынимать из гнезд.

В школе для умственно отсталых детей я разнообразила эту

игру, разделив вкладки на те, что обучают цветам, и на те, что предназначены для изучения форм. Вкладки для изучения цветов были все изготовлены в виде кружков, а вкладки для изучения форм были выкрашены в синий цвет. У нас было огромное множество таких вкладок самых разнообразных цветов и форм. Материал стоил дорого и был невероятно громоздким.

В дальнейшей работе с нормальными детьми, после многочисленных экспериментов, я окончательно отказалась от использования плоских вкладок в качестве пособия для изучения цветов, поскольку этот материал не давал никакой возможности контролировать правильность выполнения задания: задача ребенка заключалась всего-навсего в том, чтобы *закрыть* лежащие перед ним фигуры.

Вместе с тем я оставила геометрические вкладки, придав им, однако, новый оригинальный характер. Их нынешняя форма была подсказана визитом в исправительное заведение Святого Михаила в Риме, где я увидела потрясающий пример обучения ручному труду. Там мне продемонстрировали деревянные модели геометрических фигур, которые можно было вкладывать в соответствующие гнезда или накладывать на соответствующие фигуры. Цель данного учебного материала состояла в том, чтобы научить воспитанников вырезать заданные фигуры, наиболее точно воспроизводя их форму и размеры: *рамка* служила своего рода *контролем* качества выполненной работы.

Это подтолкнуло меня к внесению определенных изменений в мои геометрические вкладки, обратив внимание также на саму рамку. Я заказала прямоугольный лоток размером 30 х 20 см. Дно лотка мы выкрасили в темно-синий цвет, а бортики оставили темными. На дно лотка помещается рамка, составленная из шести квадратных ячеек, в которые затем вкладываются нужные геометрические формы. Преимущество разработанного мной лотка заключается в том, что мы можем менять формы и комбинировать их по усмотрению учителя. Иногда нам нужно объяснить ребенку всего лишь две или три формы, и мы можем закрыть пустые ячейки. Для этого я специально заказала несколько сплошных квадратиков без отверстий. К этому материалу добавляется набор белых квадратных карточек, со стороной в 10 см. Карточки группируются в несколько серий, для лучшего объяснений форм. *Первую* серию составляют карточки, на которые наклеены геометрические фигуры, вырезанные из синей бумаги. На *вторую* серию карточек наклеен синий контур геометрических фигур, в виде пунктирной линии шириной в 1 см. На *третьей* серии карточек *черной линией нанесен контур* тех же самых геометрических фигур. Таким образом, у нас есть лоток,

набор рамок, вкладки и три серии карточек.

Кроме того, я разработала ящик с шестью лотками. Когда приподнят верх, переднюю стенку можно опустить, и тогда лотки выдвигаются как ящики письменного стола. В каждом лотке содержится по шесть ячеек с соответствующими вкладками. В первом лотке находятся четыре сплошных квадрата и две рамки: одна с ромбом, а вторая – с трапецией. Во втором лотке хранятся пять прямоугольных вкладок одинаковой длины, но разные по ширине. В третьем лотке содержатся шесть кружков, постепенно уменьшающихся в диаметре. В четвертом – шесть треугольников, в пятом – шесть многоугольников (от пятиугольника до десятиугольника), а в шестом ящике находятся шесть кривых фигур (эллипс, овал и т. д., в том числе фигура в форме цветка, составленная из четырех пересекающихся дуг).

Упражнения с вкладками. Упражнение заключается в том, что мы даем ребенку лоток с теми фигурами, с которыми мы хотим его познакомить. Мы вынимаем вкладки из гнезд, перемешиваем их на столе и затем предлагаем ребенку разложить их по местам. В этой игре могут принимать участие даже самые маленькие дети, и она надолго занимает их внимание, хотя и не так долго, как упражнения с цилиндрами. На самом деле я никогда не замечала, чтобы ребенок играл в эту игру больше пяти-шести раз. Дело в том, что ребенок затрачивает массу усилий на выполнение данного упражнения: ему нужно *узнавать* форму и внимательно к ней присматриваться.

Поначалу многие дети делают ошибки, пытаясь вложить треугольник в отверстие в виде трапеции, затем в прямоугольное гнездо и т. д. Или, взяв в руки прямоугольную вкладку, пытаются поместить ее длинной стороной поперек. Но после нескольких повторений ребенку удается разместить вкладки по местам. После трех-четырех занятий ребенок начинает без труда узнавать геометрические формы и распределяет их по гнездам уверенно и даже с некоторой долей небрежности, *будто пренебрегая таким легким упражнением.* В этот момент следует обратить внимание ребенка на следующую группу упражнений, где от него требуется методическое наблюдение за формой. Мы меняем фигуры в рамке и переходим от контрастирующих форм к аналогичным. Ребенок быстро привыкает к этому упражнению и без труда размещает вкладки по соответствующим гнездам.

Первый этап работы с вкладками заключается в том, что ребенок вынужден по нескольку раз повторять данное упражнение с фигурами, чьи формы резко отличаются друг от друга. *Узнаванию* форм во многом способствует связь зрительного восприятия с мускульно-тактильным восприятием формы. Я

показываю ребенку, как следует обводить вкладки по контуру *указательным пальцем правой руки,* а затем велю точно так же обвести контуры отверстия, в которое должна войти данная фигура. Мы стремимся к тому, чтобы у детей это вошло в *привычку.* Это на самом деле не так уж и трудно, потому как детям нравится ощупывать различные предметы. Уже в ходе работы с умственно неполноценными детьми я могла убедиться в том, что из всех видов чувственной памяти раньше всех развивается память мускульных ощущений. Я становилась свидетелем того, что многие дети, не умевшие еще узнавать *фигуры при помощи органов зрения,* уже могли распознавать их посредством *прикосновения.* Иными словами, они узнавали движения, необходимые для обведения контуров этой фигуры. То же самое справедливо и для здоровых детей. Затрудняясь, куда поместить фигуру, они вертят ее, пытаясь на все лады поместить ее в гнездо, но стоит им обвести контуры вкладки и отверстия, как им тут же удается положить ее на нужное место. Это безоговорочно свидетельствует о том, что сочетание зрительных и мускульно-тактильных ощущений во многом облегчает восприятие форм и закрепляет их в памяти ребенка.

Подобные упражнения предполагают такую же степень абсолютного контроля, как и упражнения с объемными вкладками: фигура может войти только в соответствующее ей гнездо. Это дает ребенку возможность работать самостоятельно, развивая свое зрительное восприятие посредством самовоспитания чувств.

Упражнения с тремя сериями карточек

Первая серия. Мы даем ребенку деревянные формочки и карточки с наклеенными на них фигурами, вырезанными из бумаги. Мы перемешиваем карточки на столе. Ребенок должен разложить их в рядок (детям это очень нравится) и положить на них сверху соответствующие деревянные фигурки. Здесь роль контролирующего органа играют глаза ребенка. Ребенок должен *узнать* фигуру и положить на нее сверху деревянную форму, но так, чтобы она полностью закрыла картинку на карточке. Здесь вместо рамки, которая *физически* контролировала правильность выполнения задания, функцию контроля выполняет непосредственно зрительный аппарат ребенка. Кроме сопоставления форм, ребенок также приучается *обводить* контуры наклеенных фигурок, и это составляет необходимую часть упражнения (дети всегда с большой охотой выполняют эти движения). Сопоставив деревянную формочку с картинкой, ребенок снова обводит контуры указательным пальцем, поправляя формочку таким образом, чтобы она полностью закрыла под собой картинку.

Вторая серия. Мы даем ребенку карточки и соответствующие деревянные фигурки. В данной серии картинка на карточке представлена в виде пунктирной линии. Благодаря этим упражнениям ребенок идет от *конкретного* к *абстрактному*. Вначале он имел дело с *объемными предметами*, затем перешел к *плоским вкладкам* (иными словами, к плоскости, которая сама по себе не существует), а сейчас переходит к *линии.* Но эта линия не представляет для него абстрактного контура плоской фигуры. Для ребенка это *дорожка, по которой он так часто проходил своим указательным пальцем;* эта линия является *следом его движения.* Когда пальчик скользит по контуру, у ребенка создается впечатление, будто его движение и вправду оставляет след, ведь фигура закрывается пальцем и открывается по мере его движения. Теперь глаз направляет движение руки, но надо помнить, что этому движению *предшествовала подготовка,* когда ребенок обводил контуры деревянных геометрических форм.

Третья серия. Теперь мы показываем ребенку карточки, на которых геометрические фигуры нарисованы черной линией, и, разумеется, соответствующие плоские деревянные вкладки. В этом упражнении ребенок сталкивается с линией, то есть чистой абстракцией, но в ней тем не менее есть идея оставления следа от движения.

Правда, это уже не след, оставленный пальцем. Но может

быть, это след карандаша, которым ребенок ведет по контуру фигуры. Представление геометрических фигур в виде простых контуров является логическим продолжением серии упражнений, где эти же самые фигуры были доступны как для зрительного, так и для тактильного восприятия. Все, что ребенок усвоил до этого, приходит ему на память, когда он сопоставляет контур с плоской деревянной вкладкой.

III. Различительное восприятие цветов при помощи органов зрения. Воспитание хроматического чувства

Проводя занятия на *усвоение различных цветов,* мы пользуемся разноцветными лоскутками и шерстяными шариками. А что касается *воспитания хроматического* чувства, мной был разработан дидактический материал на основе многочисленных опытов с нормальными детьми (как я уже говорила, работая с неполноценными детьми, я пользовалась геометрическими вкладками). Данный материал состоит из небольших плоских табличек, обтянутых цветной шерстью или шелком. На концах табличек закреплены бортики, которые не дают ткани касаться поверхности стола. Ребенка также приучают брать табличку в руки только за деревянные края, чтобы случайно не замарать нежные цвета. Благодаря этому нам не приходится часто возобновлять наш дидактический материал.

Я отобрала восемь цветов, каждый из которых представлен в виде восьми различных оттенков. Всего у нас, таким образом, шестьдесят четыре таблички. Эти восемь цветов следующие: *черный (от серого до белого), красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый* и *коричневый.* Ко всем табличкам имеются дубликаты. Таким образом, весь набор состоит в общей сложности из 128 табличек. Они хранятся в двух разных коробках, в каждой из которых имеется восемь отделений для каждого цвета.

Упражнения с цветными табличками. Начинать следует с самых интенсивных цветов, например *красный, синий* и *желтый.* Берем по две таблички каждого цвета и раскладываем их на столе перед ребенком. Показывая на какой-нибудь цвет, мы просим его найти такой же среди других табличек, разбросанных по столу. Таким образом, ребенок выстраивает колонку из парных табличек.

Постепенно можно увеличивать число табличек, вплоть до восьми цветов (соответственно шестнадцать табличек). После знакомства с самыми яркими цветами можно переходить к более

нежным оттенкам, следуя той же процедуре. В конце концов мы показываем ребенку две-три таблички одного цвета, но разных оттенков, демонстрируя, каким образом их можно выстроить по степени насыщенности. И наконец, показываем все восемь оттенков одного цвета.

Далее мы переходим к оттенкам двух разных цветов. Смешав по восьми оттенков двух цветов (предположим, красного и синего), мы показываем ребенку, как распределять их по группам и затем раскладывать оттенки по степени их интенсивности. Постепенно мы усложняем задание: даем ребенку оттенки близких цветов, например синего и фиолетового, желтого и оранжевого и т. д.

В одном из наших домов ребенка я увидела, как дети играют в одну увлекательную игру, причем с поразительной *ловкостью.* Директриса рассыпает на столе столько цветовых групп, сколько за столиком сидит детей, допустим три. Каждый ребенок выбирает себе цвет, или же их назначает сама директриса. Учительница перемешивает все таблички, и затем дети начинают вытаскивать из разноцветной кучи все оттенки своего цвета и выкладывать их по градации так, чтобы получилась своего рода полоска из оттенков одного цвета, интенсивных в начале и бледнеющих к концу.

Еще в одной из наших школ я видела, как дети брали весь набор из шестидесяти четырех табличек, высыпали их на стол и, тщательно перемешав, начинали быстро распределять их по группам и выкладывать по степени интенсивности, образуя нечто вроде коврика из мягко перетекающих оттенков. Дети настолько быстро усвоили этот навык, что нам оставалось только удивляться. Даже трехлетние малыши оказываются в состоянии разложить все восемь табличек по степени интенсивности оттенков.

Проверка памяти на цвета. Проверить, насколько ребенок в состоянии запоминать цвета, можно следующим образом: показываем ученику табличку с каким-нибудь цветом, даем хорошенько присмотреться, а затем велим ему подойти к другому столику поодаль и найти среди других разложенных там табличек точно такой же оттенок, какой мы только что ему показали. Дети выполняют это упражнение с поразительной точностью и лишь иногда делают незначительные ошибки. Пятилетние дети приходят в полный восторг от этого упражнения. Им нравится сравнивать обе таблички, определяя, верно ли они подметили сходство.

В самом начале своей работы я пользовалась материалом Пиццоли. Он представляет собой небольшой коричневый диск с

прорезанным вверху отверстием в виде половинки луны. К этому диску сзади приделан еще один, разделенный на сектора разного цвета. Вращая задний диск, можно видеть, как сменяются различные цвета в этом окошке.

Учитель обращает внимание ученика на определенный цвет, затем поворачивает диск и просит, чтобы ученик указал на него, как только этот цвет снова покажется в окошке. Но подобное упражнение делает ребенка менее активным и не дает возможности для самопроверки, что дает нам основание полагать, что для *воспитания* чувств подобный материал не годится.

Упражнения на распознавание звуков

В качестве упражнений на развитие слуха желательно использовать дидактический материал, применяемый в крупных учебных заведениях для глухонемых в Германии и Америке. Эти упражнения являются вводными упражнениями для освоения речи, и они особым образом концентрируют внимание ребенка на различении «модуляций человеческого голоса».

В первые годы жизни ребенка следует уделять большое внимание упражнениям на развитие речи. Но помимо развития речи подобные упражнения также приучают детское ухо воспринимать различные шумы, улавливать самые легкие шорохи, отличать их от *звуков* и с неприятием относиться к резким и нестройным шумам. Подобное воспитание чувств ценно еще потому, что воспитывает эстетический вкус и в высшей степени способствует выработке дисциплины в практической жизни: нам всем хорошо знакома ситуация, когда маленькие дети беспокоят всех домашних своими криками и шумом опрокинутых вещей.

Дидактический материал не способен в полной мере отразить научные знания о воспитании слуха. Ребенок не может *упражняться в развитии слуховых ощущений самостоятельно,* как он это делал в упражнениях на развитие других чувств, ведь за инструментом, воспроизводящим градацию звуков, может сидеть одновременно только один ребенок. И для различения звуков ему нужна *абсолютная тишина.*

Синьорина Маккерони, директриса нашего первого дома ребенка в Милане, позже работавшая в одном из францисканских монастырей в Риме, разработала и изготовила набор из тринадцати колокольчиков, подвешенных на деревянной раме.

Колокольчики совершенно одинаковы на вид, но, если ударить по ним молоточком, они издают тринадцать разных звуков.

Набор состоит из двух рядов по 13 колокольчиков, к которым прилагаются четыре молоточка. Ударив по колокольчику в одном ряду, ребенок должен найти колокольчик с таким же звучанием во втором ряду. Это упражнение представляет большую сложность для детей, поскольку они еще не умеют ударять молоточком с одинаковой силой, в результате чего звуки получаются разными по интенсивности. И даже когда молоточком ударяет учитель, детям все равно сложно определить разницу между двумя звуками. Исходя из всего сказанного, мы не находим этот инструмент, по крайней мере в настоящей его форме,

пригодным для практического применения.

Для распознавания звуков мы также используем набор маленьких свистков, разработанных Пиццоли, а для распознавания различных шумов у нас имеется несколько маленьких коробочек, наполненных более или менее мелкими сыпучими веществами (песок, галька). При встряхивании коробочки издается характерный шорох.

Урок по воспитанию слуховых ощущений проходит следующим образом: учитель устанавливает в классе тишину обычными способами, а затем я продолжаю эту работу, делая тишину более глубокой. Я говорю: «Тссс! Тссс!» – всякий раз изменяя манеру произношения: то резко и коротко, то тихо и протяжно. Дети в это время сидят как завороженные, а я приговариваю: «Тише, еще тише».

Потом я снова произношу: «Тссс!», каждый раз все тише и тише. Едва слышным шепотом я повторяю: «Еще тише», а затем продолжаю: «Теперь я слышу, как тикают часы, как жужжат крылышки у мухи. Я слышу, как шелестят листья деревьев в саду».

Дети приходят в восторг от такого упражнения. Они соблюдают такую полную тишину, что кажется, будто в классе никого нет. Я говорю шепотом: «А теперь закроем глаза». При неоднократном повторении данного упражнения дети настолько приучаются сидеть в полной тишине и неподвижности, что если кто-то порывается ее нарушить, то достаточно одного лишь звука или взгляда, чтобы немедленно призвать его к порядку.

Установив полную тишину, мы начинаем демонстрировать различные звуки и шумы, вначале сильно контрастирующие, а затем все более похожие друг на друга. Иногда мы объясняем детям разницу между шумом и звуком. Мой опыт показывает, что наилучших результатов можно добиться при помощи старых методов, которые применял Итар еще в 1805 году. Он брал барабан и колокольчик. По его замыслу, несколько колокольчиков должны были иллюстрировать градацию звуков, а несколько барабанов с разным звучанием должны были иллюстрировать градацию шумов, или, лучше сказать, градацию тяжелых гармонических звуков, ведь барабан все-таки принадлежит к музыкальным инструментам. Камертон, свистки и коробочки не так привлекательны для детей и не обладают таким воспитательным потенциалом, как другие инструменты. Интересно отметить, что два великих человеческих начала – ненависть (война) и любовь (религия) – избрали два противоположных музыкальных инструмента: барабан и колокол.

После того как в классе установлена полная тишина, мы

начинаем звонить в разные по тону колокольчики: то мягкого и густого звучания, то звонкого и радостного. Звоня в колокольчики, мы посылаем соответствующие вибрации по телу ребенка и тем самым способствуем воспитанию не только слухового аппарата, но и всего детского организма посредством правильных *вибраций.* Звучание удачно подобранных колокольчиков проникает во все фибры души ребенка и приносит ему умиротворение. Я верю в то, что таким образом дети становятся более чувствительными к грубым звукам, им становится противен беспорядочный и режущий слух шум.

Ухо человека, получившего музыкальное воспитание, не может спокойно воспринимать резкие и диссонирующие ноты. Полагаю, нет нужды объяснять важность подобного воспитания в детстве. Благодаря ему новое поколение детей вырастет более уравновешенным. Им будут неприятны нестройные беспорядочные звуки, которые постоянно режут ухо в тех ужасных домах, где в большой тесноте живут бедняки, брошенные обществом и ставшие заложниками самых низменных животных инстинктов.

Музыкальное воспитание

Музыкальное воспитание требует осторожного методического подхода. В целом можно сказать, что маленькие дети проходят мимо даже самых хороших музыкантов безучастно, прямо как животные. Они не воспринимают изящного сочетания звуков, но, заслышав шарманщика, уличные дети собираются вокруг него и криками приветствуют тот *шум,* который шарманка издает вместо звуков.

Музыкальное воспитание требует соответствующих *инструментов,* которые так же важны, как и музыка. Кроме распознавания звуков, инструмент призван пробудить в ребенке чувство *ритма* и, если можно так выразиться, *подтолкнуть* его к спокойным и скоординированным движениям мускулов, которые уже знакомы с тишиной и неподвижностью и характерными для них вибрациями спокойствия и умиротворенности.

Мне кажется, что для этой цели лучше всего подходят струнные инструменты (быть может, что-то вроде упрощенной арфы). Вместе с барабаном и колокольчиком она образует троицу классических музыкальных инструментов. Арфа считается инструментом, выражающим «личные переживания человека». Легенда вкладывает ее в руки Орфея, народные предания – в руки фей, а в сказках на арфе играют принцессы, пленяющие сердца прекрасных принцев.

Учитель, поворачивающийся спиной к детям для того, чтобы извлечь из музыкального инструмента некие звуки (зачастую сомнительной красоты), никогда не сможет *воспитать* в них музыкальное чувство.

Ребенка нужно увлечь, очаровать любым доступным способом, будь то взглядом или позой. Если учительница нагнется к окружающим ее детям и не станет против воли удерживать их рядом с собой, а затем коснется нескольких струн в несложном ритме, то тогда ей удастся установить *контакт* не только с ребенком, *но и с самой его душой.* Тем лучше, если касание струн сопровождается голосом учительницы, а дети, если хотят, подпевают ей. Таким образом, учитель, видя, какие песни дети охотнее всего подхватывают, может сделать вывод о том, какие из них «наиболее пригодны для воспитания». Необходимо также соотносить степень сложности ритма с возрастом ребенка, обратив внимание на то, что под одни ритмы подпевают только более старшие дети, тогда как другие песни подхватывают даже самые маленькие ученики. Как бы то ни было, я убеждена, что для пробуждения музыкального чувства в душе ребенка вполне

подходят самые обычные незамысловатые инструменты.

Я предложила директрисе миланского дома ребенка, которая сама является талантливым музыкантом, провести ряд экспериментов с целью определения музыкальных способностей наших воспитанников. Она провела ряд опытов с фортепиано и выяснила, что дети чувствуют только *ритм* и совсем *невосприимчивы* к *тону*. На основе ритма она сочинила несколько простых танцевальных мелодий для детей, желая изучить влияние ритма на координацию мускульных движений. К своему большому удивлению, она увидела огромный *воспитательный* эффект от такой музыки. Несмотря на то что ее ученики воспитывались под руководством мудрых и искусных учителей сообразно принципам свободы и *самопроизвольно* приводили свои поступки и движения в правильное русло, все они жили в условиях улицы и практически у всех была привычка подпрыгивать.

Будучи верным сторонником принципа свободы в воспитании и не считая *подпрыгивание* дурной привычкой, учительница не исправляла их.

Но вскоре она заметила, что после того, как она разнообразила и участила ритмические упражнения, дети постепенно начали отучаться от этого некрасивого движения, и в конце концов от дурной привычки не осталось и следа. Однажды она попросила детей объяснить ей, в чем причина таких изменений в их поведении. Самые маленькие только посмотрели на нее, не говоря ни слова, но зато старшие выдали несколько ответов, общий смысл которых сводился к следующему: «Прыгать нехорошо», «Прыгать некрасиво», «Прыгать неприлично».

Поистине блестящий триумф нашего метода!

Этот случай свидетельствует о том, что *мускульное чувство* ребенка поддается воспитанию, и более того, оно способно достичь высокой степени утонченности, если в его развитии участвует *мускульная память,* наравне с другими формами сенсорной памяти.

Проверка остроты слуха

Единственный более или менее удачный эксперимент в этой области, который нам пока что удалось провести в доме ребенка, – это эксперимент с *часами* и *шепотом.* Опыт заключается исключительно в практическом наблюдении и не дает возможности точно измерить остроту слуха. Тем не менее он оказывается крайне полезным, поскольку дает примерное представление об остроте слухового восприятия ребенка.

Упражнение заключается в том, что, водворив в классе полную тишину, учитель обращает внимание детей на тиканье часов и на все другие звуки, на которые мы обычно не обращаем внимания. Затем учитель уходит в смежную комнату и начинает тихо вызывать каждого ребенка по имени. Готовясь к этому упражнению, необходимо *донести* до детей истинный смысл *тишины.*

С этой целью я провожу несколько *игр в молчанку,* которые удивительным образом способствуют установлению образцовой дисциплины в наших школах.

Я обращаю внимание детей на себя и на то, как тихо я могу себя вести. Я принимаю различные позы (сидя или стоя), но, замерев в какой-то одной позе, я не только *ничего не говорю,* но и *не двигаюсь.* Даже движение пальца может вызвать шум, хоть и незаметный. И дышать можно так, что нас будет слышно. Я же стараюсь соблюдать абсолютную тишину, что довольно сложно. Затем я подзываю ребенка и велю ему делать то же, что и я. Он переступает с ноги на ногу, и уже одно это движение производит шум! Он шевелит рукой, вытягивая ее вдоль подлокотника, и это тоже создает определенный шум. Даже дыхание у него не такое спокойное и бесшумное, как у меня.

Пока ребенок совершает эти движения, я время от времени делаю краткие замечания, после которых снова наступает период тишины и неподвижности, а остальные дети наблюдают за нами и слушают. Многие из них с удивлением обнаруживают, как много шума мы создаем в повседневной жизни и даже не замечаем этого. Они узнают, что есть несколько уровней тишины и что есть абсолютная тишина, когда ничто, *абсолютно ничто* не движется. Они в изумлении смотрят на меня, когда я стою посреди комнаты так тихо, словно «меня вообще нет». Тогда они пытаются подражать мне и даже перещеголять меня в этом, а я то и дело обращаю их внимание на то, как почти бессознательно шевельнулась чья-то нога или рука. И дети, в свою очередь, все больше стремятся достичь полной неподвижности и начинают

обращать внимание на каждую часть своего тела.

Когда дети увлечены этой игрой, в классе воцаряется полная тишина, совсем не похожая на то, что мы обычно называем этим словом. Создается ощущение, будто жизнь постепенно угасает, а комната пустеет все больше и больше, словно никого в ней нет. В какой-то момент мы начинаем слышать тиканье часов, и этот звук, кажется, усиливается по мере того, как тишина становится все более полной. С улицы, со двора, который раньше казался таким тихим, доносятся всевозможные звуки: то птичка защебечет, то мимо пройдет ребенок. Дети сидят, пораженные такой необыкновенной тишиной. «Ну вот, – говорит директриса. – Никого в классе больше нет. Все дети ушли».

Дойдя до этого момента, мы зашториваем окна и велим детям закрыть глаза руками. Дети продолжают сидеть неподвижно и в темноте.

Затем мы говорим: «А теперь послушайте. Сейчас тихий голос будет называть вас по именам». Я ухожу в комнату, находящуюся за спиной детей, и начинаю вызывать их по очереди, растягивая слоги в их именах, будто зову их в горах. Этот почти таинственный голос, кажется, проникает в самое сердце и душу ребенка. Услышав свое имя, ребенок поднимает голову, блаженно открывает глаза, аккуратно, стараясь не сдвинуть стул, встает с места и на цыпочках, еле слышно, выходит из комнаты. Однако, как ни старается он ступать бесшумно, его шаги все равно слышны среди общей неподвижности.

Сияя от счастья, он доходит до двери и бросается в комнату, еле сдерживаясь, чтобы не рассмеяться. Некоторые дети прижимаются лицом к моему платью, а другие, обернувшись, стоят и наблюдают за своими товарищами, неподвижными как статуи. Тот, кого я вызвала первым, чувствует себя польщенным, будто ему выдали приз. Детям прекрасно известно, что я позову всех, «начиная с того, кто вел себя тише всех в классе», и каждый стремится заслужить честь быть позванным одним из первых. Однажды я увидела, как трехлетняя воспитанница пытается удержаться от того, чтобы не чихнуть, и ей это удалось! Она задержала дыхание и одержала маленькую победу над самой собой. Поистине невероятное усилие!

Подобная игра приносит детям несказанное удовольствие. Это видно по их сосредоточенным лицам и терпеливой неподвижности. Вначале, когда я еще не была так хорошо знакома с душой ребенка, я думала, что нужно, наверное, показывать детям конфеты и маленькие игрушки, обещая отдать их тем, кого я *позову*. Мне казалось, что убедить детей сделать нужное усилие возможно, лишь посулив им какую-нибудь

награду. Но вскоре я убедилась, что в этом нет необходимости.

Сделав необходимое усилие по достижению тишины, дети начинают ценить это новое состояние. Сама *тишина* доставляет им удовольствие. В этот момент они становятся подобны кораблям в тихой гавани, счастливыми оттого, что могут переживать нечто новое, одержав победу над самим собой. В этом и заключается их награда. Они *забывают* об обещанных конфетах и уже не спешат забрать игрушки, которые, как мне казалось, будут служить для них стимулом. В результате я отказалась от этих бесполезных уловок и с удивлением обнаружила, что игра проходит все более и более эффективно. В конце концов, даже самые маленькие наши воспитанники трех лет от роду оставались сидеть неподвижно в полной тишине в течение всего времени, необходимого для того, чтобы вызвать из комнаты целый класс, в котором ни много ни мало сорок учеников!

Именно тогда я осознала, что душа ребенка получает собственную награду, в виде особого духовного наслаждения. После подобных упражнений мне показалось, что дети стали ко мне ближе. И уж конечно, они стали более послушными, кроткими и нежными. В ходе этого упражнения мы и в самом деле как будто отрешались от остального мира и находились несколько минут в состоянии теснейшего общения в полной тишине: я подзывала их, а они внимали моему голосу, направленному лично каждому из них, получая награду за проявленное терпение.

Урок тишины

Мне хотелось бы описать один урок, который *оказался* необычайно эффективным в том смысле, что благодаря ему дети осознали, какой полной тишины можно достичь. Однажды перед тем, как войти в один из наших домов ребенка, я встретила во дворе женщину с четырехмесячным младенцем на руках. Ребенок был туго замотан в пеленки, как это еще принято среди жителей Рима (детей, которых туго пеленают, итальянцы называют *пупа,* то есть кукла). Младенец лежал тихо и казался воплощением спокойствия. Я взяла девочку на руки, и она не подала ни малейших признаков беспокойства. Держа ее на руках, я пошла по направлению к классу. Ко мне навстречу выбежали дети. Как всегда, они норовили обнять меня, цеплялись за мое платье и едва не сбивали меня с ног. Я улыбнулась и показала им *«куколку».* Они поняли и стали просто прыгать вокруг меня, сияя от удовольствия, но уже не дотрагивались до меня руками, чтобы не потревожить младенца у меня на руках.

Я вошла в класс, окруженная целой кучей детей. Все сели на свои места. Причем я села на большой стул, а не на маленький, как обычно это делаю. Этим я хотела показать, что сижу на торжественном месте. Дети смотрели на малышку со смесью радости и умиления. Следует заметить, что до этого момента никто из нас не произнес ни единого слова. Наконец я сказала: «Я принесла вам маленькую учительницу». Дети в изумлении переглянулись. Послышался негромкий смех. «Да, да. Маленькую учительницу, потому что никто из вас не может вести себя так же тихо, как она». После этих слов дети переменили свое положение за столом и замолкли. «И все же ни один из вас не держит свои руки и ноги так же смирно, как она». Дети тут же поправили свои руки и ноги. Я с улыбкой поглядела на них и сказала: «Да, но все равно вы не сможете держать их так же смирно, как она. Вы чуть-чуть, но все-таки шевелите ими, а она – нет. Никому из вас не удастся вести себя так смирно, как может она». На лицах детей показалось серьезное выражение. Казалось, они осознали превосходство этой маленькой учительницы. Кое-кто улыбался, будто хотел сказать, что она такая спокойная всего лишь из-за пеленок. «Никто из вас не сможет оставаться таким безмолвным, как она», – сказала я, и после этих слов в классе воцарилась полная тишина. «Невозможно лежать тише, чем она. Прислушайтесь к ее дыханию – какое оно легкое. Подойдите к ней тихонько на цыпочках».

Несколько детей поднялись со своих мест и осторожно на

цыпочках подошли к малышке. И все это в полной тишине. «Никто из вас не сможет дышать так тихо, как она», – говорю я, отчего дети приходят в замешательство. Они и подумать не могли, что, даже если они спокойно сидят на месте, они все равно издают звуки и что молчание младенца может быть глубже молчания взрослого. Дети почти перестают дышать, а я тем временем говорю им: «Отходите, только очень тихо. Ступайте на цыпочках и старайтесь не шуметь». Я тоже поднялась со стула и прибавила: «И все равно я слышу шум, а вот наша крошка идет вместе со мной, и причем абсолютно беззвучно». Дети улыбнулись: они поняли, что в моих словах кроме правды была и доля шутки. Я подошла к открытому окну и передала малышку матери, которая стояла и все это время наблюдала за нами.

Эта крошка оставила после себя атмосферу легкого очарования, которое пленило моих учеников. И в самом деле, что может быть нежнее спокойного дыхания новорожденного? Есть какое-то неописуемое величие в этой крохотной человеческой жизни, которая в тишине и спокойствии набирает силы для дальнейшей жизни. По сравнению с ней даже описание безмолвного покоя природы в стихотворении Вордсворта теряет свою силу: «Какая тишь! Лишь капель звук с весла упавших!»[51] И мои ученики также прониклись поэзией и красотой мирного спокойствия новорожденной человеческой жизни.

Глава XIV
Общие замечания по воспитанию чувств

Я не стану утверждать, будто мне удалось довести до совершенства метод воспитания чувств у маленьких детей. Вместе с тем я твердо убеждена, что моя работа открывает новые возможности для исследований в области психологии, которые, в свою очередь, обещают принести богатые и ценные результаты.

До сих пор экспериментальная психология сосредоточивала свое внимание на *совершенствовании инструментов, позволяющих измерить чувствительность.* Но никто даже не пытался разработать *методику* для *индивидуального развития восприятия.* Я же считаю, что для развития психометрии результаты *индивидуальной* подготовки будут важнее, чем совершенствование *инструментов.*

Но если отбросить этот чисто научный аспект проблемы, то следует сказать, что *воспитание чувств* должно представлять колоссальный *педагогический* интерес.

С нашей точки зрения, задача, стоящая перед воспитательным процессом, содержит в себе как биологический, так и социальный аспекты. В биологическом отношении эта задача состоит в том, чтобы помочь естественному развитию индивидуума, а в социальном аспекте – в том, чтобы подготовить индивидуума к жизни в окружающем его мире. К последнему следует отнести также техническое образование, так как благодаря ему индивидуум учится пользоваться окружающей обстановкой. Воспитание чувств, в свою очередь, оказывается чрезвычайно важным с точки зрения обоих аспектов. Более того, развитие чувств предшествует развитию умственной деятельности более высокого порядка, и следует помнить, что возраст от трех до семи лет – это период, когда происходит формирование ребенка.

Именно в этот период мы можем помочь развитию чувств. Нам необходимо продумать последовательность упражнений, чтобы скорректировать этот процесс точно так же, как мы, например, считаем необходимым корректировать речь ребенка до того, как ее формирование будет полностью завершено.

Вся система воспитания детей младшего возраста должна быть основана на этом принципе – помочь естественному *психическому* и *физическому развитию* ребенка.

Второму аспекту воспитания (подготовке индивидуума к жизни в обществе) должно быть уделено больше внимания позже, когда период самого интенсивного развития организма останется позади.

Обе стадии воспитания тесно взаимосвязаны, но в зависимости от возраста ребенка будет важнее то один, то другой аспект. Следует отметить, что на возраст от трех до семи лет приходится период стремительного физического развития. В это время происходит формирование сенсорики, тесно связанной с интеллектом. В этом возрасте ребенок развивает свои чувства. Позже его внимание в форме пассивного любопытства будет обращено ко всему тому, что его окружает.

Его внимание привлекают пока еще не причины явлений, а сами явления. Поэтому в этот период мы должны управлять вниманием ребенка таким образом, чтобы его впечатления способствовали правильному развитию. Подобное воспитание чувств позволит создать крепкий фундамент, на котором ребенок затем сможет построить ясный и сильный дух.

Кроме всего прочего, воспитание чувств может способствовать обнаружению и последующей коррекции тех дефектов, которые в настоящее время в процессе школьного образования остаются незамеченными, но спустя некоторое время проявляют себя в виде очевидной и безнадежной неспособности в полной мере пользоваться теми дарами, которые даны каждому (речь идет о таких дефектах, как близорукость или проблемы слуха). Такое воспитание носит физиологический характер и, развивая органы чувств, а также нервные пути, которые отвечают за проекцию и ассоциации, оно подготавливает ребенка к последующему умственному воспитанию.

Второй аспект воспитания – адаптация индивидуума к его окружению – достигается косвенным путем. С помощью нашего метода мы воспитываем детей *современного человечества.* Люди современной цивилизации должны в первую очередь быть исследователями окружающего мира, потому что их задачей является осознание и рациональное использование всех его богатств.

Подобно науке древних греков, современная наука основывается на наблюдении за реальностью.

Прогресс позитивной науки обязан научным наблюдениям, и все те открытия и достижения, которые так сильно изменили наш мир в последнее столетие, стали возможными благодаря одному условию – все они были достигнуты путем наблюдений. Именно такое понимание науки, ставшее неотъемлемой частью современного бытия, нам необходимо развить у нового

поколения. Это важнейшее орудие, и человек должен овладеть им, коль скоро ему суждено продолжить путь прогресса.

Именно наблюдению обязано открытие рентгеновских лучей. Точно так же были открыты и радиоволны, и свойства радия, а какие перспективы открывает перед нами телеграф Маркони![52] Никогда еще позитивное знание не достигало таких высот, как в нашем веке, и в то же время это самое знание проливает свет на вопросы умозрительной философии и духовности. Теории, пытающиеся объяснить природу вещества, сами по себе подталкивают нас к любопытнейшим метафизическим выводам. Можно сказать, что, прививая детям навыки наблюдения, мы таким образом прокладываем путь к духовным открытиям.

Воспитание чувств делает людей наблюдательными и не только завершает работу по их адаптации к современной эпохе, но и подготавливает их непосредственно к практической жизни. Мне кажется, мы имеем в высшей степени несовершенное представление о том, что действительно необходимо людям для практической жизни. Воспитательный процесс всегда начинался с изложения идей, а от них *переходили к конкретным действиям.* Мы сначала преподносили теоретическое знание, а затем контролировали, следует ли ребенок тем принципам, которым его учили. В целом, когда мы учим, мы сначала рассказываем об интересующем нас объекте, а затем, когда ученик понял суть, мы просим его выполнить какое-либо действие с этим предметом. Но часто бывает так, что ребенок понял идею, но вместе с тем испытывает серьезные трудности при выполнении поставленной перед ним практической задачи, потому что в его воспитании мы упустили важнейший аспект – совершенствование чувств. Стоит, пожалуй, проиллюстрировать это утверждение на нескольких примерах. Допустим, мы попросили повариху покупать только «свежую рыбу». Она поняла смысл просьбы и пытается выполнять ее, когда делает покупки, но если эта повариха не обучена тому, как по виду и запаху распознать свежесть рыбы, то она попросту не сумеет выполнить нашу просьбу.

В процессе приготовления пищи это упущение проявит себя наиболее отчетливо. Допустим, повариха училась готовить по книгам, она помнит точные рецепты, знает, сколько нужно варить тот или иной продукт. Она сможет правильно выполнить все рекомендуемые манипуляции для придания кушанью желаемого вида, но, когда возникнет необходимость на глаз или по вкусу выяснить, пора ли положить приправу, эта повариха сделает ошибку, если ее чувства не получили соответствующей подготовки.

Достичь этого она сможет только путем длительной

практики, и в случае с поварихой это будет не что иное, как *запоздалое воспитание* чувств – ведь это тот род деятельности, которому взрослого выучить крайне сложно. Именно поэтому так сложно найти хорошего повара.

Нечто подобное происходит со студентом-медиком, который теоретически изучал способы измерения пульса, а сейчас сидит у постели больного и искренне хочет нащупать его пульс, но если его пальцы недостаточно чуткие, то все его знания, считай, пропали даром. Прежде чем стать доктором, он должен был *развить у себя эти ощущения.*

То же самое можно сказать о *биении сердца,* которое студенты изучают в теории, но которое только с опытом учатся различать на слух.

То же относится и ко всем тонким вибрациям и движениям, которые неуловимы для недостаточно чуткой руки врача. Чем хуже врач умеет определять температуру больного прикосновением, тем важнее ему иметь под рукой термометр. Доктор может быть хорошо обучен и умен, но при этом не быть практиком, а чтобы стать практиком, ему понадобится долгий опыт работы. Но на самом деле этот *долгий опыт* – не что иное, как сложная и часто бесплодная попытка *воспитания чувств.* После того как врач блестяще изучил теорию, ему предстоит неприятная работа по семиографии – описанию симптомов, которые выявлены им в ходе наблюдений и осмотров пациента. Он должен делать это, если хочет получить от всех этих теорий какие-то практические результаты.

Затем мы заставляем новичков переходить к традиционным методам *пальпации,* простукивания и прослушивания для определения различных биений сердца, резонанса, тонов дыхания и других звуков, которые *сами по себе* уже позволяют поставить диагноз. Именно здесь многих молодых врачей подстерегает серьезное разочарование, и, что хуже всего, возникает ощущение зря потерянного времени, ведь речь идет о нескольких годах учебы. Вот почему безнравственно доверять такую ответственную работу человеку, который неопытен и неточен в определении симптомов. Все искусство врачевания построено на тренировке чувств; а в институтах вместо этого *подготовка* врачей заключается в изучении классических трудов по медицине. Это, конечно, замечательно, но самый образованный врач оказывается бессильным, если у него не развиты чувства.

Однажды я слышала, как один хирург объяснял женщинам из бедных семей, как выявить у младенцев первые изменения, свидетельствующие о заболевании рахитом. Он надеялся, что женщины будут приносить к нему своих детей, страдающих этой

болезнью, когда они будут находиться еще на самых ранних стадиях заболевания и когда медицинская помощь еще будет эффективна. Матери поняли идею, но они не знали, как заметить эти первые признаки изменений, потому что недостаток воспитания чувств не позволял им видеть отклонения, которые совсем незначительно отличались от нормы.

В итоге все предупреждения оказались бесполезными. Если мы на минуту задумаемся над этим, то поймем, что любые подделки продуктов питания возможны только потому, что у большинства людей не развиты чувства. Индустрия подделок основана на недостаточном воспитании чувств у большинства людей, потому что всякое мошенничество основано на неведении жертвы. Как часто можно видеть покупателя, который рассчитывает на честность продавца и верит всему, что написал производитель на этикетке. Все это происходит оттого, что у покупателей не хватает способностей самим сделать правильные выводы. Они просто не знают, как с помощью своих чувств оценить качество разных продуктов. В целом можно сказать, что во многих случаях интеллект оказывается бесполезен в отсутствие практики, а практика – это, как правило, и есть воспитание чувств. Каждый из нас знает, насколько важно точно различать ощущения в обыденной жизни.

Но очень часто воспитание чувств представляет огромную сложность для взрослого человека, так же как непросто взрослому обучиться игре на фортепиано. И если мы хотим развить чувства у детей, то необходимо начинать эту работу на самом раннем этапе формирования организма, еще до начала умственного воспитания. Воспитание чувств должно быть начато в раннем детстве и продолжаться все время, пока длится подготовка индивидуума к жизни в обществе.

С воспитанием чувств, с развитием сенсорики тесно связано эстетическое и моральное воспитание. Различая ощущения и развивая способность находить отличия между ними, мы делаем наши чувства *тоньше,* преумножая тем самым наши впечатления от жизни.

Красота заключается в гармонии, а не в контрасте, а гармония есть утонченность. Поэтому если мы хотим воспринимать гармонию, то должны сделать наши чувства тоньше. Гармония природы потеряна для тех, чьи чувства огрубели.

Мир такого человека узок и пуст. Окружающая нас жизнь полна ярких впечатлений, дающих нам эстетическое наслаждение, но многие люди проходят мимо них равнодушно, как животные, находя удовлетворение в грубых и примитивных

ощущениях, которые только для них и доступны.

На почве грубых удовольствий произрастают порочные привычки. Сильные ощущения не обостряют чувства, а, наоборот, притупляют их, вследствие чего люди желают все более острых ощущений и больших удовольствий.

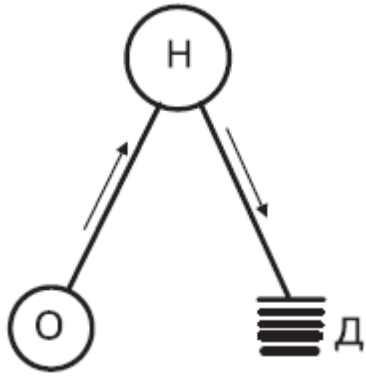
Онанизм, который так распространен среди детей из менее обеспеченных слоев населения, алкоголизм, увлечение подглядыванием за половыми актами взрослых – вот те немногие наслаждения, доступные этим несчастным созданиям, чьи интеллектуальные удовольствия ограничены, а чувства притуплены и затуманены. Такие удовольствия убивают в человеке индивидуальность и ведут его к животному существованию.

С точки зрения психологии значение воспитания чувств станет очевидным при одном взгляде на схему, иллюстрирующую работу нервной системы. Внешние раздражители воздействуют на органы чувств, и впечатление передается к нервному центру, после чего возникает соответствующий двигательный импульс, который передается к нужному органу, вызывая движение. Несмотря на то что на схеме показан механизм действия рефлекторных реакций спинного мозга, с ее помощью можно объяснить и более сложные нервные процессы. Обладая периферической нервной системой, человек воспринимает разные сигналы из окружающей среды. Таким образом, он как бы вступает в прямое общение с окружающим миром, и вся психическая деятельность человека оказывается тесно связанной с системой нервных центров. Человеческая деятельность является преимущественно деятельностью социальной и проявляется вовне посредством неких действий (ручной труд, письмо, речь и т. д.) при помощи психомоторных органов.

В процессе воспитания следует уделять внимание как периферийной, так и центральной нервной системе, а если говорить точнее, поскольку все процессы в конечном итоге сводятся к деятельности нервных центров, то психосенсорным упражнениям следует придавать не меньшее значение, чем психомоторным.

В противном случае мы *изолируем* человека от *окружающего мира.* Сосредоточившись исключительно на воспитании *интеллектуальной культуры,* мы получим мыслителей, склонных жить вдали от остального мира. Мы не воспитаем практичных людей. С другой стороны, если мы, желая подготовить человека к практической жизни, будем ограничиваться лишь психомоторикой, то потеряем саму цель воспитания, которая заключается в том, чтобы окунуть человека в непосредственное

общение с окружающим миром.



О – орган чувств; Н – нервный центр; Д – движение

Так как *профессиональная деятельность* почти всегда требует умения *пользоваться окружающей обстановкой,* то техническим учебным заведениям приходится возвращаться к самым основам воспитания – тренировке сенсорики, – ведь только так можно заполнить этот огромный и повсеместный пробел.

Глава XV
Умственное воспитание

…Вести ребенка от воспитания чувств к идеям.

Эдуард Сеген

Упражнения на развитие чувств создают структуру самообразования, которое, при многократном повторении этих упражнений, приводит к совершенствованию психосенсорных процессов ребенка. Воспитательница должна вести ребенка от ощущений к идеям, от конкретного к абстрактному, от идей к ассоциациям. Для этого она должна использовать метод изоляции внутреннего внимания ребенка и фиксирования его на определенном предмете, точно так же как на первых занятиях по воспитанию чувств активное внимание ребенка фокусировалось на отдельных раздражителях.

Другими словами, воспитательница во время занятия должна искать способ сузить область внимания ребенка до объекта данного занятия, так же как в процессе воспитания чувств она сосредотачивала внимание ребенка на том чувстве, которое было объектом тренировки.

Для этого необходимо знание специальной техники. Воспитатель должен *«до минимума сократить свое вмешательство в процесс и вместе с тем не позволять ребенку перетруждаться в самостоятельной работе».*

При этом учитель должен чувствовать границы индивидуальной утомляемости и степень восприятия своих воспитанников, руководствуясь педагогическим чутьем.

Важная и неотъемлемая часть работы воспитателя – это обучить детей названиям различных явлений.

В большинстве случаев воспитательнице нужно всего лишь произнести необходимые существительные и прилагательные, не добавляя ничего больше. Эти слова она должна произносить четко, твердым и громким голосом, так чтобы ребенок мог уловить каждый звук.

Например, дотрагиваясь до карточек с гладкой и с шершавой поверхностью в первом упражнении на развитие тактильных ощущений, она должна говорить: «Это гладкое. Это шершавое», повторяя слова с разной интонацией, но всегда произнося их четко и понятно. «Гладкое, гладкое, гладкое. Шершавое,

шершавое, шершавое».

Точно так же, обучая детей различать горячее и холодное, она должна говорить: «Это холодное». «Это горячее». «Это холодное как лед». «Это тепловатое» и т. д. После этого можно переходить к родовым понятиям: «тепло», «теплее», «холоднее» и т. д.

Первый этап. «Обучение наименованиям должно заключаться всего лишь в закреплении ассоциации между словом и предметом, или между словом и абстрактным понятием, которое выражается этим словом». *Слово* и *предмет* должны сливаться в сознании ребенка, и поэтому крайне необходимо, чтобы не произносилось никаких лишних слов, кроме названия предмета.

Второй этап. Воспитатель всегда должен *проверять,* достиг ли урок намеченной цели или нет; причем проверка не должна выходить за рамки тех наименований, которым было посвящено занятие.

Первая проверка нужна для того, чтобы выяснить, ассоциируется ли все еще слово с предметом в сознании ребенка.

Перед тем как начать проверку, воспитательница должна молча выждать некоторое время. Затем, медленно и четко произнося существительное или прилагательное, которому был посвящен урок, она может спросить: «Что *гладкое?* Что *шершавое?»*

Ребенок укажет пальцем на нужный предмет, и воспитательница поймет, что желаемая ассоциация закреплена. Но если он допустит ошибку, она должна *не поправлять его,* а отложить занятие и на следующий день провести его заново. В самом деле, какой смысл исправлять ошибку? Если ребенку не удалось связать слово с объектом, то единственным способом изменить это будет *повторить* и *слово,* и момент получения ощущения, другими словами – повторить занятие. И если ребенку не удалось усвоить новую порцию знаний с первого раза, то это значит, что он просто не был готов воспринять ту психическую ассоциацию, которую мы хотели у него вызвать, и нам остается лишь выбрать более подходящий момент.

Если, поправляя ребенка, мы скажем: «Нет, ты допустил ошибку», то эти слова, сказанные в виде осуждения, отпечатаются в его сознании в большей степени, чем все другие (такие, как гладкий или шершавый), и это только усложнит процесс изучения слов. Напротив, *молчание* после того, как совершена ошибка, оставляет сознание ребенка чистым, и, возможно, следующее занятие окажется более удачным продолжением первого. Более того, акцентируя внимание ребенка на том, что он ошибся, мы

добьемся только того, что он будет совершать бесполезные *усилия,* чтобы запомнить то, что от него требуется. Или же мы можем расстроить его, а наша задача – насколько это возможно, избежать напряжения и всяческого давления.

Третий этап. Если ребенок показал все правильно, то воспитательница может перейти к работе над *произнесением слова.* Она может спросить ученика: «Какое это?» – и ребенок должен будет ответить: «Гладкое». Здесь воспитательница уже может поправить его, показывая, как правильно произносить это слово – сначала делая глубокий вдох, а затем произнося громко и отчетливо: «Гладкое». Когда ребенок самостоятельно произносит слово, воспитатель может заметить возможные дефекты речи или склонность к той или иной форме «детского сюсюканья».

Что касается *обобщения* пройденного материала, под которым я подразумеваю применение полученных знаний к предметам окружающей действительности, я рекомендую проводить такие занятия лишь спустя некоторое время, быть может даже несколько месяцев. Дети сами, несколько раз прикоснувшись, скажем, к гладким и шершавым карточкам, затем будут *совершенно спонтанно прикасаться к различным поверхностям* и повторять: «Гладкое! Шершавое! Бархатное!» и т. д. Если мы имеем дело с нормальными детьми, то это спонтанное исследование окружающего мира, или, как я его называю, *прорыв* исследовательского духа, *не заставит себя ждать.* В этом случае каждое *новое открытие* будет приносить детям радость. Они преисполнятся чувством гордости и удовлетворения, которое побудит их к новым ощущениям, превращая в спонтанных *наблюдателей.*

Учитель должен с особым вниманием *наблюдать* за тем, как и где ребенок приходит к обобщению знаний. Например, один из наших четырехлетних учеников, бегая по двору, вдруг остановился и выкрикнул: «Небо голубое!» – и какое-то время стоял, вглядываясь в бескрайнюю голубизну небосвода.

Однажды, когда я пришла в один из домов ребенка, пять или шесть малышей тихо собрались вокруг меня и начали гладить мои руки и одежду со словами: «Это гладкое», «Это как бархат», «Это шершавое». Еще несколько детей встали рядышком и стали с серьезными и увлеченными лицами повторять те же слова, притрагиваясь ко мне. Воспитательница хотела вмешаться, но я знаком попросила ее молчать и сама не двигалась и ничего не говорила, восхищенная этой спонтанной интеллектуальной активностью моих малышей. Высшей победой нашего метода обучения всегда должно быть одно – *добиться самопроизвольного развития ребенка.*

Однажды маленький мальчик, выполняя одно из наших упражнений по рисованию, решил раскрасить ствол дерева красным карандашом. Воспитательница хотела вмешаться со словами: «Разве у деревьев красные стволы?» – но я остановила ее и позволила ребенку закрасить дерево красным цветом. Этот рисунок оказался для нас ценным – он показал, что ребенок еще не стал исследователем окружающего мира. *Мой подход в решении этой проблемы заключается в том, чтобы увлечь ребенка упражнениями на развитие хроматического чувства.* Каждый день вместе с другими детьми он выходил в сад и мог видеть стволы деревьев. Благодаря упражнениям на развитие чувств ребенок начинает обращать внимание на окружающие его цвета, и в один *прекрасный момент* он вдруг узнает, что стволы у деревьев не красные – точно так же, как другой мальчик вдруг понял, что небо голубое. Воспитательница продолжала давать ему раскраски с изображением деревьев. И вот однажды, чтобы раскрасить ствол, он выбрал коричневый карандаш, а ветки и листья сделал зелеными. Позже он сделал и ветви коричневыми, оставив зелеными только листья.

Таким образом мы *проверяем* умственное развитие детей. Невозможно превратить ребенка в наблюдателя, просто сказав ему: *«Наблюдай»,* но можно дать ему стимулы и смысл наблюдений, а этот смысл, в свою очередь, невозможно дать без воспитания чувств. Как только нам удалось *запустить* этот механизм, то самостоятельное обучение гарантировано, потому что тонкие, хорошо тренированные чувства поощряют ребенка к более глубокому исследованию окружающего мира, а мир в его бесконечном многообразии привлекает внимание и завершает психосенсорное воспитание.

Стоит заметить, что если мы выделяем отдельные понятия, обозначающие свойства предметов в процессе воспитания чувств, то эти свойства начинают ассоциироваться именно с этими предметами, или их частями, и выходит, что вся тренировка ограничивается только этими отдельно взятыми понятиями. То есть упражнение окажется безрезультатным. Например, воспитательница в традиционной манере проводит занятие по названию цветов, – она внушает детям идею о некоем *качестве,* но не дает пищи для хроматического чувства. Ребенок будет знать цвета поверхностно, забывая их время от времени и проводя границы между ними только так, как объяснила воспитательница. Когда же такая воспитательница перейдет к обобщению изученного материала и спросит: «Какого цвета этот цветок?», «Какого цвета эта лента?» – внимание ребенка будет приковано к ранее предложенным примерам.

Ребенка можно сравнить с часами. Старый метод походит на то, как если бы мы одной рукой вращали стрелки этих часов, а другой – придерживали колесики. Естественно, в этом случае стрелки будут вращаться ровно столько, сколько мы будем задавать это движение. Новый метод, напротив, соответствует заводу механизма, благодаря которому часы идут сами.

Здесь уже стрелки приводятся в движение за счет внутреннего механизма, а не усилием рук. Так и спонтанное психическое развитие ребенка продолжается бесконечно, как следствие его собственного психического потенциала, вне зависимости от действий учителя. Движение, или *спонтанная психическая активность,* в нашем случае начинается с воспитания чувств и поддерживается наблюдением. Так, например, охотничья собака получает свои навыки не благодаря обучению, которое дает ей хозяин, а благодаря *особой остроте* своих чувств. И если это физиологическое качество направить в нужное русло, то сама *охота, как упражнение,* в результате которого эти чувства приобретают все большую утонченность, приносит собаке удовольствие и азарт. То же самое можно сказать о пианисте, которому по мере развития музыкального слуха и ловкости рук все больше и больше нравится извлекать гармонию из своего инструмента. Эта двухсторонняя тренировка продолжается до тех пор, пока, наконец, не начнется следующий этап обучения – не ограниченный уже ничем, кроме личности самого музыканта. Студент-физик может знать все законы гармонии, составляющие предмет изучаемой им науки, но при этом не уметь сыграть и самой простой музыкальной композиции. Его миропонимание будет хоть и широким, но все же ограниченным определенными рамками той науки, которой он себя посвятил. Наша цель в воспитании маленьких детей должна заключаться в том, чтобы *способствовать самопроизвольному умственному, духовному и физическому развитию личности ребенка,* а не в том, чтобы сделать из ребенка культурного человека в обычном понимании этого слова. Итак, после того как мы предложили ребенку дидактический материал, предназначенный для развития чувств, мы должны ждать появления признаков наблюдательной активности. *Искусство воспитателя* как раз и заключается в том, чтобы чувствовать меру того вмешательства, которое мы можем допустить, чтобы помочь детской индивидуальности развиться. Те, кто преуспел в этом, быстро замечают у детей *существенные индивидуальные особенности,* которые требуют от учителя разных подходов. Оказывается, что некоторым детям помощь учителя практически не нужна, тогда как другим требуется *обучение* в полном смысле этого слова. Тем не менее необходимо стремиться

к тому, чтобы в любом случае воспитание строилось на принципе максимального ограничения активного вмешательства воспитателя. Далее следуют примеры нескольких игр и ситуаций, которые мы эффективно используем, стараясь не отступать от этого принципа.

Игры с завязанными глазами

Игры с завязанными глазами в основном используются для развития общей чувствительности, к примеру:

Материал. Среди нашего дидактического материала есть небольшой сундучок, в маленьких выдвижных ящичках которого лежат прямоугольные кусочки разнообразных тканей. Там есть бархат, атлас, шелк, хлопок, мешковина и т. д. Мы даем ребенку каждый из этих кусочков, обучая его соответствующим названиям и добавляя что-нибудь о качестве, например «грубый», «тонкий», «мягкий». Затем мы подзываем ребенка, сажаем его за столик, где за ним могут наблюдать остальные ученики, завязываем ему глаза и даем ему все те же кусочки один за другим. Он дотрагивается до них, гладит, мнет их в руках и отвечает: «Это бархат. Это тонкое полотно. Это грубая мешковина» и т. д. Это упражнение вызывает живейший интерес остальных учеников. Если мы даем ребенку какой-то новый неизвестный объект, например листок бумаги или кусочек вуали, группа малышей просто трепещет, ожидая его ответа.

Вес. Мы усаживаем ребенка за столик и обращаем его внимание на дощечки, используемые для выработки ощущения веса, напоминаем о разнице в весе, о которой ему уже и так известно, а затем просим его положить все темные дощечки, которые тяжелее, справа, а все светлые дощечки, которые легче, – слева. Потом мы завязываем ему глаза и продолжаем игру, но теперь он должен каждый раз брать по две дощечки. Иногда ему попадаются две дощечки одного цвета, иногда – разных цветов, но не в той последовательности, в которой он должен их расположить. Это упражнение очень нравится детям. Когда, например, ребенку попались две темные дощечки и он неуверенно перекладывает их из одной руки в другую, остальные дети напряженно следят за его движениями и в конце концов сопровождают его решение общим вздохом облегчения. Если вся игра пройдена без единой ошибки, то победителя приветствуют с таким восторгом, будто их товарищ и вправду *с помощью рук* видел, какого цвета дощечки.

Размер и форма. Эта игра похожа на предыдущую, но теперь ребенок имеет дело с разными по размеру монетами, кубиками и кирпичиками Фребеля, сухими зернышками, вроде гороха и бобов. Хотя эта игра не вызывает такого энтузиазма, как предыдущие, она тем не менее полезна и служит для того, чтобы закрепить ассоциации между предметами и их свойствами, а заодно и подучить названия.

Упражнения на развитие зрительного чувства применительно к наблюдению за окружающим миром

Наименования. Это один из важнейших этапов обучения, поскольку знание наименований и свойств предметов приучает к *точному* использованию языка, которое не часто встретишь в обычных школах. Многие дети, например, путают понятия большой и широкий, высокий и длинный. Используя вышеописанный метод, учителю не составит труда с помощью дидактического материала точно и ясно преподнести понятия, устанавливая ассоциации между идеями и словами.

Использование дидактического материала

Размеры. После того как ребенок вдоволь поиграл с тремя наборами объемных вкладок, воспитательница вынимает все цилиндры одной высоты и выкладывает их горизонтально в ряд на стол. Затем она показывает на два самых крайних цилиндра и говорит: «Этот *самый толстый.* Этот *самый тонкий».* Она кладет их рядом, чтобы разницу было лучше видно. Затем она показывает на их основания, обращая внимание ребенка на то, какая между ними разница. Потом она ставит их рядом вертикально, показывая, что они одной высоты, и несколько раз повторяет: «толстый – тонкий». Когда это сделано, воспитательница должна перейти к проверке со словами: «Дай мне самый толстый. Дай мне самый тонкий». И затем уже следует проверка наименований с вопросами типа: «Какой это?» В другой раз воспитательница может убрать те два цилиндра и повторить занятие со следующими крайними цилиндрами, и так до тех пор, пока все цилиндры не будут использованы. Затем она может давать задания наугад, говоря: «Дай мне потолще, чем этот» или «Найди потоньше». В такой же последовательности производится работа и со вторым набором вкладок. Учительница выставляет цилиндры в ряд, так как у каждой фигуры имеется достаточно широкое основание, чтобы стоять вертикально. «Это самый высокий. Это самый низкий». Затем, поставив два крайних цилиндра рядом, она обращает внимание ребенка на то, что у них одинаковое основание. Как и в предыдущем случае, воспитательница может постепенно убирать самые высокие и самые низкие фигуры, делая разницу между ними все менее

заметной.

Расставив цилиндры из третьего набора, воспитательница зовет ребенка и говорит: «Это самый большой. Это самый маленький». Затем она ставит их разными сторонами друг к другу, чтобы показать, что они отличаются и высотой, и шириной основания. Далее занятие продолжается точно так же, как и в предыдущих двух случаях.

Похожие занятия можно провести и с наборами призм, палочек или кубиков разного размера. Призмы могут быть *толстыми* или *тонкими,* но одинаковой высоты. Палочки – *длинные* и *короткие,* но одинаковой *толщины.* Кубики *большие* и *маленькие* – отличаются и по размеру, и по высоте.

Применение этих понятий в жизни произойдет самым естественным образом, когда мы будем измерять рост детей антропометром. Они начнут сравнивать друг друга, говоря: «Я выше, а ты толще». Такие же сравнения происходят, когда дети протягивают свои маленькие ручки, чтобы показать, что они чистые, а воспитательница протягивает свои, чтобы показать, что и у нее, воспитательницы, тоже чистые руки. Часто разница в размерах рук вызывает взрыв смеха. Детям нравится мериться ростом – для них это замечательная игра. Они становятся рядом, разглядывают друг друга, напряженно думают. Часто они подходят ко взрослым и с любопытством отмечают огромную разницу в росте.

Форма. Если ребенок уже научился различать форму плоских геометрических вкладок, можно приступать к заучиванию наименований. Следует начать с двух форм, различие между которыми наиболее очевидно, например квадрат и круг, а далее следуем привычному для нас методу трех этапов по Сегену. Мы не обучаем детей названиям всех геометрических фигур, а ограничиваемся лишь самыми основными: квадрат, круг, прямоугольник, треугольник, овал. Мы обращаем внимание ребенка на то, что есть *прямоугольники узкие и длинные,* а есть *широкие* и *короткие,* в то время как у *квадратов* стороны равны, и они могут быть только большими или маленькими. Это хорошо видно на примере вкладок: квадрат, как его ни поверни, все равно войдет в свою выемку, а прямоугольник, если его положить поперек гнезда, – нет. Детям очень интересно выполнять это упражнение. Обычно мы используем рамку с одной квадратной выемкой и пятью прямоугольными. Длинная сторона прямоугольных выемок равна стороне квадрата, в то время как высота постепенно уменьшается от выемки к выемке.

Аналогично мы показываем различия между кругом, овалом и эллипсом. Круг вписывается в выемку, как его ни вращай, в

отличие от эллипса, который не войдет в выемку, если его повернуть поперек, но, если положить его вдоль, он войдет, даже если перевернуть его по оси. Овал (яйцеобразной формы), напротив, не войдет в выемку ни поперек, ни если повернуть его другой стороной: он должен быть непременно помещен *широкой* стороной к широкой части гнезда, а *узкой* – к узкой стороне гнезда.

Круги, *большие* и *маленькие,* вписываются в свои выемки, как бы мы их ни вращали. Разницу между овалом и эллипсом я объясняю только на поздних этапах обучениях, и то не всем детям, а только тем, кто проявил особую заинтересованность геометрическими фигурами или же задавал прямые вопросы. Я предпочитаю, чтобы эти различия стали понятны ребенку позже, спонтанно, возможно в начальной школе.

Многим людям кажется, что таким образом мы обучаем *геометрии* и что дети слишком малы для этого. Другие говорят, что для того, чтобы преподать геометрические формы, мы должны использовать объемные фигуры, как более конкретные.

Считаю нужным привести здесь несколько замечаний по поводу этих предрассудков. *Наблюдать* геометрическую форму – это еще не значит *анализировать* ее, а геометрия начинается именно с анализа. Если мы начнем говорить с ребенком о сторонах и углах, даже с применением наглядной методики Фребеля (объясняя, например, что у квадрата четыре стороны и его можно составить из четырех палочек одинаковой длины), это уже действительно будет геометрия, и я считаю, что наши воспитанники и впрямь слишком малы для этого. Но *наблюдение за формой* не может быть преждевременным занятием даже для самых маленьких детей. Стол, за которым ужинает ребенок, скорее всего, имеет прямоугольную форму, а тарелка, из которой он ест, – круглая, и вряд ли кому придет в голову утверждать, будто детям *рано* иметь дело со столом и тарелкой.

Те наборы, которые мы используем в нашей работе, просто обращают внимание ребенка на определенную *форму*. А что касается названий, то они аналогичны любым другим названиям, которые ребенок учит, чтобы правильно называть предметы. Если дома ребенок постоянно слышит слово *круглый* по отношению к тарелкам и другим вещам, то почему же обучать ребенка словам *круг, квадрат* и *овал* – слишком рано? Он будет слышать, как его родители говорят о *квадратном* или *овальном* столе, и если мы не поможем ему разобраться с этими словами путем объяснения *форм,* то они еще долгое время будут *путаться* в его сознании.

Мы должны помнить о том, что ребенок, предоставленный самому себе, предпринимает невероятные усилия, пытаясь

понять, о чем говорят взрослые и что значат окружающие его вещи. Своевременное и правильное объяснение *предотвращает* такие усилия и тем самым не *утомляет* ребенка, а наоборот – приносит ему *облегчение* и удовлетворяет его жажду знаний. Как доказательство этого мы видим радость на лице ребенка. В то же время некоторые слова ребенок запоминает неправильно, и, если не вмешаться в этот процесс, они так и будут портить его речь.

Недостатки речи часто возникают из-за того, что ребенок пытается подражать небрежной речи взрослых, и, чтобы исправить этот недостаток, воспитательница должна четко произносить слова, относящиеся к тем объектам, которые привлекли внимание малыша.

Очень многие ошибочно полагают, будто ум ребенка, предоставленного самому себе, ничем не занят. Если бы это было так, то ребенок так и остался бы чужд этому миру. Мы же, напротив, видим, как он мало-помалу осваивает все новые слова и знания. Он путешествует по жизни и исследует все, что встречается на его пути, пытаясь выучить язык, на котором говорят окружающие его люди. Он действительно предпринимает колоссальные и, более того, *добровольные усилия,* чтобы понять и повторить. Поэтому все занятия, которые проводятся с ребенком, должны быть нацелены на то, чтобы *сократить число бесплодных усилий,* превращая их в радостный и легкий путь, полный бесконечных возможностей для новых побед и открытий. Наша задача – быть *проводниками* для этих маленьких путешественников, стоящих на пороге огромного мира человеческой мысли. Мы должны показать себя культурными и образованными проводниками, которые не пускаются в общие рассуждения, а быстро и четко знакомят путника с интересующими его предметами искусства и позволяют ему созерцать их столько, сколько он пожелает. Наша миссия состоит в том, чтобы подвести путешественника к самым важным и красивым явлениям этой жизни таким путем, чтобы он не тратил силы на ненужные вещи, а получал от своего паломничества только радость и чувство удовлетворения.

Я уже упоминала о неверном представлении, будто геометрические формы лучше объяснять ребенку не на *плоскости,* а на примере *объемных* предметов, таких как *куб, шар* или *призма.* Пропустим физиологическую сторону вопроса (скажу лишь, что зрительное восприятие объемной фигуры значительно сложнее, чем плоской) и сразу перейдем к педагогическому аспекту – то есть применению знаний в *практической жизни.*

Большая часть окружающих нас предметов напоминает нам о наших геометрических наборах. Конечно же двери, окна, картины,

столешницы – это *объемные* предметы, но одно измерение у них настолько уменьшено, что в глаза бросается их двухмерная плоская поверхность.

Если в предмете преобладает плоскость, то мы называем окно прямоугольным, картину овальной, стол квадратным и т. д. Почти все встречающиеся нам *объемные предметы имеют определенную форму в виде плоскостной фигуры,* которая нам хорошо знакома по нашим наборам.

Ребенок *практически всегда* будет узнавать в разных предметах те плоские формы, которым мы его учили, но сомневаюсь, что он сможет узнать в них формы *объемных геометрических фигур.*

Он сразу поймет, что поверхность стола – это прямоугольник, но еще не скоро придет к мысли, что ножка стола – это призма, или усеченный конус, или вытянутый цилиндр, не говоря уже о том, что дом, в котором он живет, – это куб или призма. Если подумать, в обычных предметах никогда не встречаются идеальные объемные формы, – как правило, мы имеем дело с *сочетанием нескольких форм.* Оставив в стороне трудность определения с первого взгляда такой сложной формы, как дом, скажем, что ребенок узнает в ней знакомую форму благодаря *аналогии,* а не *тождеству.*

При этом плоскостные геометрические фигуры он будет встречать в чистом виде, глядя на двери, окна и многие другие предметы обихода. Те несколько фигур, которые известны ребенку благодаря геометрическим наборам, станут для него волшебным *ключиком,* который откроет ему окружающий мир со всеми его секретами.

Однажды я гуляла по холму Пинчо[53] с мальчиком, который учился на тот момент в начальной школе. К тому времени он уже изучал основы геометрии и был знаком с анализом геометрических фигур на плоскости. Когда мы оказались на самой высокой террасе, с которой открывается вид на площадь Пьяцца дель Пополо и на раскинувшийся за ней город, я протянула руку и сказала: «Посмотри: все, что построили люди, – это множество геометрических фигур», – и в самом деле, прямоугольники, овалы, треугольники и полукруги украшали на все лады серые прямоугольные фасады множества зданий. Однообразие формы в таком огромном количестве домов говорило об *ограниченности* человеческой мысли, тогда как формы кустов и цветов в окрестных садах красноречиво вещали о бесконечном разнообразии форм в природе.

Мальчик никогда раньше не делал подобных наблюдений. Он изучал углы, стороны и строение геометрических фигур, но

дальше этого его мысль не заходила, и вся эта сухая работа приносила ему только раздражение. Вначале мысль о том, что люди строят здания, комбинируя геометрические фигуры, показалась ему смешной, но потом он задумался, долго смотрел на дома, и вот на его лице появилось выражение живого и осмысленного интереса. По правую руку от моста Маргариты строилась фабрика, и ее стальной каркас представлял собой множество прямоугольников. «Какая скучная работа!» – сказал мальчик, имея в виду рабочих на стройке. Затем, когда мы проходили мимо сада и на минуту остановились, чтобы насладиться видом травы и цветов, которые так свободно росли из земли, он воскликнул: «Как красиво!» И это слово «красиво» скорее относилось к пробуждению его собственной души.

Эта история натолкнула меня на мысль о том, что наблюдение за плоскостными геометрическими формами, а кроме того – за цветами, которые дети выращивают в своих собственных маленьких садиках, – это источник как духовного, так и умственного развития детей. Мне захотелось расширить область своей работы и не только учить детей различать формы предметов, но научить их отличать дары природы от плодов человеческого труда и с уважением относиться к последнему.

а) **Рисунок на свободную тему.** Я даю ребенку лист белой бумаги и карандаш и предлагаю нарисовать все, что ему хочется. Долгое время такой подход использовали психологи в своих экспериментальных исследованиях. Значение таких рисунков в том, что они показывают *способность* ребенка к наблюдениям, а кроме того, раскрывают его индивидуальные склонности. Как правило, первые рисунки получаются бесформенными и неуверенными, и тогда воспитательница спрашивает ребенка, *что именно он хотел изобразить,* и пишет это слово под рисунком. Мало-помалу рисунки становятся более понятными, отражая тот прогресс, которого ребенок достиг в наблюдении окружающих его вещей. Часто мы замечаем, что на рисунке изображены какие-то совершенно незначительные или малозаметные детали объектов. А поскольку ребенок рисует все, что хочет, то таким образом он открывает нам, что именно интересует его больше всего.

б) **Рисунок-раскраска.** Такие рисунки особенно важны как «подготовка к последующему обучению письму». Они развивают чувство цвета, так же как *рисунки на свободную тему* развивают *чувство формы.* Иными словами, это упражнение показывает, насколько ребенок способен *воспринимать различные цвета,* аналогично тому, как рисунок на свободную тему сообщал нам, насколько хорошо ребенок может различать формы окружающих предметов. В главе, посвященной *письму,* я расскажу об этом

задании подробнее. Само упражнение состоит в том, чтобы цветными карандашами раскрасить контурный рисунок. На этих рисунках изображены простые геометрические фигуры и те предметы, с которыми ребенок сталкивается в школе, дома или в саду. Ребенок сам *выбирает* цвета, тем самым демонстрируя, научился ли он воспринимать цвета в обычной жизни.

Лепка на свободную тему

Эти упражнения похожи на рисование на свободную тему и на раскрашивание рисунков. Теперь ребенок лепит все, что хочет, из *глины,* то есть старается как можно точнее воссоздать по памяти предметы, которые он хорошо помнит и которые произвели на него особо сильное впечатление. Мы даем ребенку деревянный поднос с кусочком глины и ждем, что он будет делать. Самые любопытные фигурки, вылепленные малышами, мы сохраняем. Некоторые из них изображают виденные ими объекты с неожиданной точностью даже в мелких деталях. И что особенно поразительно, в этих поделках часто воспроизведена не только форма, но и *пропорции* тех предметов, с которыми дети сталкиваются в школе.

Многие дети моделируют предметы, которые они видят дома, особенно кухонную утварь, кувшины для воды, горшки и кастрюли. Иногда мы видим колыбельку, в которой спит младший братик или сестричка. Вначале фигурки необходимо подписывать, как и рисунки. Но со временем они становятся более узнаваемыми, и ребенок учится лепить даже геометрические тела. Эти глиняные фигурки являются очень ценным материалом для учителя, ведь в них наиболее полно раскрываются индивидуальные особенности детей. С точки зрения нашего метода они ценны еще и потому, что свидетельствуют о психологических особенностях детей данной возрастной группы. Кроме того, эти фигурки служат ориентиром для воспитателя в вопросе о том, насколько стоит вмешиваться в развитие ребенка. Дети, проявившие в этой работе свою наблюдательность, вероятнее всего, станут в будущем спонтанными исследователями окружающего мира в целом, а упражнения в некотором роде помогут им закрепить полученные знания и ощущения и сделать их более точными.

Эти же дети будут особенно склонны к *самопроизвольному письму*. А тем, чьи поделки будут оставаться бесформенными, безусловно, понадобится помощь учителя, который обратит их внимание на особенности окружающих предметов.

Геометрический анализ фигур

Геометрический анализ фигур слишком сложен для детей младшего возраста. Поэтому я ввела в свою программу лишь некое *вступление* в этот анализ, ограничив поле деятельности *прямоугольником.* Занятие проводится в форме игры с элементами анализа. Такая подача материала не слишком напрягает внимание ребенка, но вместе с тем дает достаточно ясное представление о вопросе.

Прямоугольник, который мы используем, – это поверхность одного из детских столиков, а игра заключается в том, чтобы накрыть стол к обеду. В каждом доме ребенка у нас есть эти миниатюрные кухонные наборы, которые можно купить в любом магазине игрушек. Там есть тарелки, миски, солонки, стаканы, графинчики, маленькие ножи, вилки и т. д. Я прошу детей накрыть стол на шестерых человек, так чтобы с каждой длинной стороны стола сидело по *два* человека, с каждой короткой – по одному. Ребенок берет посуду и размещает ее так, как я попросила. Я прошу его поставить супницу в *центр* стола, а салфетку положить на *угол.* «Поставь эту тарелку посередине короткой *стороны* стола».

Затем я прошу остальных детей посмотреть на стол и говорю: «В этом *углу* чего-то не хватает. Нужно поставить еще один стакан на той *стороне.* Давайте посмотрим, все ли мы поставили на длинных сторонах? А на коротких? Может, чего-то не хватает в четырех углах?»

Думаю, что дальше углублять этот анализ не стоит, пока ребенок не достигнет возраста шести лет и не начнет однажды *самопроизвольно* считать стороны и углы плоских вкладок. Конечно, если мы начнем учить их этим понятиям, то они запомнят их, но это будут лишь формулировки, а не практическое знание.

Упражнения на развитие хроматического чувства

Я уже говорила об упражнениях с цветами, которые мы используем в наших школах. Теперь я хочу более подробно остановиться на этих упражнениях и в особенности на их последовательности.

Рисунки и картинки. Мы подготовили множество контурных рисунков, которые дети сначала раскрашивают цветными карандашами, а позже – красками, самостоятельно смешивая оттенки цветов. На первых рисунках изображены цветы, бабочки, деревья и животные, затем мы переходим к незатейливым пейзажам с травой, небом, домами и людьми.

Эти рисунки помогают нам наблюдать за тем, как ребенок постепенно становится исследователем окружающего мира, в том числе цветов. Дети сами *выбирают цвета,* и им предоставлена полная свобода действий. Если, например, они раскрасили курицу красным цветом, а корову – зеленым, то это значит, что они еще не в полной мере развили свою наблюдательность. Но об этом я уже говорила, когда описывала общие основы метода. По тому, использует ли ребенок мягкие и гармоничные сочетания цвета или же резкие и контрастирующие, мы можем судить, насколько развито у ребенка чувство цвета.

Желание *запомнить* цвета различных предметов подталкивает ребенка к более внимательному наблюдению за окружающими объектами. Кроме того, ему хочется научиться раскрашивать более сложные рисунки. К более сложной работе допускаются только те дети, которые научились использовать *нужные цвета* и *не выходить за рамки* контура. Такие картинки хоть и просты, но могут быть очень красивыми, иногда представляя настоящую художественную ценность. Воспитательница из Мексики, которая долгое время училась у меня, однажды прислала мне два рисунка. На одном был изображен утес, где камни были раскрашены гармоничным сочетанием светло-фиолетового с темно-коричневым, деревья темно-зеленым, а небо нежно-голубым. На другом рисунке была лошадь каштанового цвета с черной гривой и хвостом.

Глава XVI
Методы обучения чтению и письму

Спонтанное развитие графического языка. Еще будучи директором ортофренической школы в Риме, я начала экспериментировать с различными дидактическими материалами, предназначенными для обучения чтению и письму. Результаты этих экспериментов можно назвать вполне оригинальными.

Ни Сеген, ни Итар не дают рациональных методов бучения письму. Ранее я уже цитировала труд Итара, из которого можно видеть, каким образом он подходит к обучению азбуке, а сейчас, пожалуй, приведу высказывание Сегена относительно обучения навыкам письма.

«Чтобы ребенок перешел от рисунка к письму, что является самой неотложной задачей, учителю нужно только назвать букву Д (D) половинкой круга, чьи края касаются вертикальной линии; букву А описать как две наклонные, соединенные у вершины, с пересекающей их горизонтальной линией и т. д.

Нам больше не нужно беспокоиться о том, как ребенок научится писать: он рисует – затем пишет. Само собой разумеется, что мы должны научить детей писать буквы, основываясь на принципах контраста и аналогий. Например, О рядом с I; В рядом с Р; Т рядом с L и т. п.».

Тогда, по мнению Сегена, необходимость в *обучении* письму отпадает. Научившись рисовать, ребенок с легкостью переходит к письму. Но под письмом Сеген подразумевает большие печатные буквы! И больше нигде на страницах своей книги он не объясняет, пишут ли его ученики другим способом. Вместо пояснений, автор дает пространные описания *рисунков, подготавливающих* и *содержащих* элементы письма. Данный метод полон противоречий и был введен в употребление только благодаря совместным усилиям Итара и Сегена.

«XL. Рисование. Самое первое понятие, которое необходимо усвоить, – это плоскость, предназначенная для рисования. Второе понятие – это черта или очертание. В этих двух понятиях заключается любой рисунок, любое линейное изображение.

Это смежные понятия, и их взаимосвязь формирует новые идеи и способы воспроизведения линий; при этом линии могут

быть названы таковыми только в том случае, если они систематичны и следуют определенному направлению: черта, проведенная без направления, не является линией; нанесенная случайно, она не имеет названия.

С другой стороны, рациональный знак уже носит некое название, поскольку имеет направленность. Исходя из того, что любое письмо или рисунок являются не чем иным, как совокупностью различных направлений линии, перед тем как непосредственно перейти к тому, что обычно называют письмом, нам необходимо *настойчиво* внушить понятия плоскости и прямой. Обычный ребенок постигает это инстинктивно, но в случае с умственно отсталыми детьми необходима некоторая настойчивость. При помощи методичного рисования такой ребенок придет к рациональному пониманию всех сторон плоскости и, руководствуясь способностью к подражанию, начнет изображать вначале простые линии, постепенно переходя к более сложным.

Ученика следует учить: первое – чертить различные типы линий. Второе: прочерчивать их в различных направлениях и положениях относительно плоскости. Третье: соединять эти линии таким образом, чтобы они создавали различные фигуры, от простых до самых сложных. В связи с этим мы должны научить детей отличать прямую линию от кривой, вертикальную от горизонтальной и от разного рода наклонных линий и, наконец, определять основные точки пересечения двух и более линий, образующих фигуры.

Каждая стадия такого рационального анализа рисунка, из которого *разовьется письмо,* настолько важна, что ребенку, который уже умел писать многие буквы до того, как попал ко мне на воспитание, потребовалось шесть дней, чтобы научиться рисовать перпендикулярные и горизонтальные линии, и прошло еще пятнадцать дней, прежде чем он научился рисовать кривые и наклонные. И в самом деле, большинство моих учеников довольно долго не могут повторить движения моей руки на бумаге, не говоря уже о том, чтобы нарисовать линию в определенном направлении. Самые неглупые дети, а также те, у которых хорошо развиты способности к подражанию, повторяют мои движения как будто в зеркальном отражении, при этом все они приходят в замешательство, когда я прошу их определить точки пересечения двух линий, несмотря на их очевидность. Знания, привитые мною детям, о линиях и их сочетаниях действительно помогают им установить необходимую связь между плоскостью и разнообразными отметками, которыми они должны покрыть поверхность. Но вследствие неполноценности

моих учеников сама последовательность ознакомления с вертикальными, горизонтальными, наклонными и кривыми линиями обусловлена сложностью, которую представляют подобные упражнения для слабого ума и неуверенной руки.

Здесь я говорю не только о том, чтобы заставить их выполнить сложную задачу, ведь они и раньше преодолевали *целый ряд* трудностей. Я задаю себе вопрос, являются ли эти трудности равноценными и не будут ли они вытекать одна из другой, как теоремы. Вот какие идеи руководили мной.

Вертикаль – это линия, которую взгляд и рука проводят прямо, двигаясь вверх или вниз. Горизонтальная линия неестественна для глаза и для руки: проводя ее, рука самопроизвольно опускается, превращаясь в кривую от центра до края плоскости (подобно горизонту, от которого она получила название).

Объяснение наклонных линий предполагает более сложную процедуру сравнения, а кривые требуют такой твердости и столь многих отличий в их соотношении с плоскостью, что мы просто потеряем время, если возьмемся за изучение этих линий. Таким образом, простейшей линией является вертикальная, и вот как я преподношу это понятие своим ученикам.

Первое геометрическое правило заключается в следующем: из одной точки в другую можно провести только прямую линию.

Продемонстрировать эту аксиому не составит большого труда: я отмечаю на доске две точки и соединяю их вертикальной линией. Мои ученики пытаются повторить то же самое с двумя точками на бумаге, но при этом у одних детей рука уходит вправо, а у других – влево, не говоря уже о том, что у некоторых рука дергалась в разные стороны. Для борьбы с этими отклонениями, которые являются скорее дефектами умственных способностей и зрения, чем руки, я подумал, что было бы правильным ограничить пространство плоскости, и для этого провел две вертикальные прямые справа и слева от точек, которые ребенок должен соединить линией, проходящей посередине между двумя заданными прямыми и параллельно им. Если этих линий недостаточно, я располагаю на бумаге вертикально две линейки, для полного исключения каких-либо отклонений руки. Однако пользоваться такими материальными барьерами долгое время не стоит. Сначала мы убираем линейки и возвращаемся к двум параллельным прямым, между которыми умственно отсталые дети учатся рисовать третью линию. Затем мы оставляем лишь одну из двух направляющих линий, располагая ее поочередно то с одной, то с другой стороны, и, наконец, удаляем оставшуюся линию и точки, начиная с верхней,

от которой начинается движение руки. Так ребенок учится чертить вертикальную линию без материальных опор и без точек сравнения.

Тот же метод с аналогичными направляющими опорами применим и для горизонтальных линий. Если вдруг линия сначала выходит хорошо, мы ждем, пока ребенок не начнет искривлять ее, отклоняясь от центральной линии, *как того требует природа,* а также в силу упомянутых причин. Если две точки являются недостаточной опорой для руки, мы удерживаем ее от искривлений при помощи параллельных линий или линеек.

Наконец, мы просим ребенка провести горизонтальную линию и, подставив к ней вертикально линейку, получаем прямой угол. Таким образом, ребенок начнет понимать, что в действительности представляют собой вертикальные и горизонтальные линии, и увидит связь между этими двумя понятиями в процессе вычерчивания фигуры.

При такой последовательности знакомства с линиями создается ощущение, будто изучение наклонной должно следовать сразу же за изучением вертикальных и горизонтальных линий, но это не так! Наклонная, которая напоминает вертикальную линию из-за наклона, и горизонтальную из-за направления и которая имеет общую с ними природу (ведь, по сути, все они прямые), благодаря своему родству с другими линиями представляет собой слишком сложное понятие, чтобы воспринимать его без подготовки».

Таким образом, Сеген на протяжении многих страниц рассказывает о различных наклонных линиях, которые его ученики воспроизводят между двумя параллельными прямыми. Затем он описывает четыре вида кривых, которые его воспитанники чертят справа и слева от вертикальной линии, а также сверху и снизу от горизонтали, после чего он приходит к выводу:

«Итак, мы нашли искомое решение задачи – вертикальная, горизонтальная, наклонная и четыре кривые, сочетание которых образует круг, включают в себя все виды линий, *все графическое письмо.*

Дойдя до этого момента, долгое время мы с Итаром никуда дальше не шли. Линии изучены, и теперь следует лишь заставлять ребенка вычерчивать правильные фигуры, начиная, разумеется, с самых простых. Руководствуясь общепринятым суждением, Итар посоветовал мне начать с квадрата, и я следовал его рекомендации в *течение трех месяцев,* но так и смог заставить

ребенка меня понять».

После длительной серии экспериментов, руководствуясь своим представлением о генезисе геометрических фигур, Сеген пришел к заключению, что наиболее простой фигурой для черчения является треугольник.

«Когда три линии сходятся, они всегда образуют треугольник, тогда как четыре линии, не являясь параллельными, могут пресекаться в сотне различных направлений, не образуя идеального квадрата.

Из этих и многих других экспериментов я вывел базовые принципы обучения умственно отсталых детей письму и рисунку; принципы, применение которых является слишком *простым,* чтобы я обсуждал их далее».

Таковым был подход моих предшественников к обучению умственно неполноценных детей письму. Что касается чтения, Итар поступал следующим образом: он вбивал гвозди в стену и развешивал на них деревянные геометрические фигуры, такие как треугольники, квадраты и круги. Затем обводил контуры фигур на стене, убирал фигуры и просил «мальчика из Авейрона» повесить их на нужный гвоздь в соответствии с контуром. Это упражнение подтолкнуло Итара к созданию плоских геометрических вкладок. Под конец он стал использовать большие печатные буквы, вырезанные из дерева, с применением той же методики, как и в случае с геометрическими фигурами, то есть прибивал гвозди к стене и очерчивал контур букв, затем снимал фигуры и просил ребенка развесить их по местам. Позднее Сеген использовал тот же метод, но уже на горизонтальной плоскости, а не на стене: он чертил буквы на дне коробки, а затем просил детей положить на них сверху соответствующие деревянные фигурки. И даже спустя двадцать лет он продолжал пользоваться этой же самой методикой.

Методика обучения письму и чтению, предложенная Итаром и Сегеном, подверглась, на мой взгляд, чрезмерной критике. В ней есть две принципиальные ошибки, из-за которых она значительно уступает методам, применяемым в обучении нормальных детей, а именно: прописывание печатных букв и подготовка к письму посредством рациональной геометрии, которую сейчас принято изучать не ранее чем в средней школе.

Здесь Сеген самым невероятным образом смешивает понятия. Внезапно он перескакивает от психологических наблюдений за ребенком и рассуждений о связи ребенка с окружающей средой к изучению генезиса линий и их связи с плоскостью.

Он говорит о том, что ребенок *с легкостью рисует вертикальные линии,* но при попытке провести горизонтальную линию его рука неизменно отклоняется в сторону, потому что *«так велит природа»,* и это *требование природы* подтверждается фактом нашего восприятия горизонта в виде кривой!

Пример Сегена доказывает необходимость *специальной подготовки,* которая приучала бы человека к *наблюдению* и направляла бы его *логическое мышление.*

Наблюдение должно быть абсолютно объективным, то есть лишенным всяческой предвзятости. Сеген же в данном случае склонен полагать, что геометрический рисунок должен стать подготовительным этапом к письму, и это мешает ему понять наиболее естественный порядок, необходимый для подобной подготовки. Кроме этого, он предвзято трактует отклонение линии, а также неточность, с которой ребенок проводит эту линию, утверждая, что их причина кроется в состоянии *ума и зрения, а не руки.* В результате он *месяцами* изнуряет себя, *объясняя* направление линий и корректируя *зрительное восприятие* умственно отсталого ребенка.

Создается впечатление, будто Сеген полагает, что хороший метод должен начинаться с самого сложного материала – геометрии; а ум ребенка достоин внимания лишь в том случае, если он соприкасается с абстрактными понятиями. И разве это не является общей ошибкой?

Понаблюдаем за обычными, ничем не примечательными людьми: они хотят выглядеть эрудированными и презирают все, что кажется им слишком простым. А теперь посмотрим, как работает ясное сознание тех, кого мы считаем гениями. Ньютон безмятежно сидит на лоне природы; яблоко падает с ветки, он замечает его и задается вопросом: «Почему?» Не бывает незначительных явлений: яблоко, падающее с дерева, и всемирное тяготение спокойно уживаются в сознании гения.

Если бы Ньютон занимался воспитанием детей, он бы повел своих подопечных посмотреть на вселенную звездной ночью, но человек эрудированный сочтет, пожалуй, что сначала необходимо подготовить ребенка к пониманию сложнейших математических вычислений, которые являются ключом к астрономии. А вместе с тем Галилео Галилей наблюдал за колебаниями подвешенной к потолку лампы и открыл законы маятника.

В интеллектуальной жизни *простота* заключается в освобождении разума от предрассудков, что приводит к новым открытиям, точно так же, как и в вопросах нравственности смирение и неприхотливость ведут нас к высочайшим победам духа.

Посмотрев на историю открытий, мы обнаружим, что все они были результатом *по-настоящему объективного наблюдения* и *логического мышления,* – вещи простые, но редко встречающиеся среди людей.

Не кажется ли странным, например, что после того, как Лаверан[54] открыл возбудителей малярии, поражающих красные кровяные тельца, мы *даже не допустили возможность* того, что укус насекомого может заразить нас этим паразитом, несмотря на общеизвестный факт, что кровеносная система представляет собой систему закрытых сосудов? Вместо этого мы поверили, будто болезнь вызывают дурные флюиды, поднимающиеся из-под земли, будто ее разносят африканские ветры или же будто причина ее кроется в болотистой местности. Мы верили всем этим смутным идеям, тогда как паразит был вполне определенным биологическим явлением.

Когда открытие малярийного комара стало полным логическим завершением открытия Лаверана, это казалось чем-то непостижимым, ошеломляющим. Однако из биологии мы знаем, что размножение одноклеточных растительных организмов происходит путем деления с чередующейся споруляцей, а у животных организмов – делением с попеременной конъюгацией. Другими словами, простейшая клетка делится и подразделяется на новые, равнозначные по отношению друг к другу клетки, после чего наступает процесс образования двух различных клеток: женской и мужской, которые должны соединиться, чтобы создать одиночную клетку, способную возобновить репродуктивный цикл путем деления. Этот механизм и сами малярийные паразиты (иначе говоря, простейшие) были известны еще во времена Лаверана, и было бы логичным рассматривать процесс сегментации в строме кровяных телец как фазу деления и ждать, когда паразиты уступят место половым формам, которые обязательно должны следовать за делением. Вместо этого в процессе деления усматривалось лишь спорообразование, и ни сам Лаверан, ни ряд других ученых, проводивших исследования, не знали, как объяснить появление половых форм. Лаверан высказал предположение, которое тут же было принято на веру, о том, что эти две половые клетки являются вырождающейся формой малярийного паразита и поэтому не способны вызвать изменения, приводящие к заболеванию. И в самом деле – малярия как будто проходила с момента появления двух половых клеток, в связи с тем, что конъюгация невозможна в крови человека. Эту мысль Лаверану подсказала новейшая в ту пору теория Мореля о вырождении человека, которое сопровождается деформацией и слабостью. И как раз из-за того, что суждение известного врача

было навеяно идеями грандиозной теории Мореля, все нашли его довольно удачным.

И не нашлось никого, кто бы ограничился такого рода рассуждением: плазмодий малярии есть простейший организм, который размножается делением – прямо у нас на глазах, по окончании деления мы видим две разные клетки: одна имеет форму полумесяца, а другая нитевидная; это мужская и женская клетки, которые, соединившись, должны снова приступить к делению. При таком рассуждении мыслящий человек тут же нашел бы дорогу к научному открытию. Но *такой простой* ход размышления оказался недоступным. Невольно возникает вопрос, каких бы вершин достиг мировой прогресс, если бы специальный метод обучения подготавливал людей к чистому наблюдению и логическому мышлению.

Сколько в мире пропадет времени и интеллектуальных усилий только потому, что ложное кажется великим, а истина чем-то мелким и незначительным.

Я рассказываю об этом для того, чтобы подчеркнуть настоятельную необходимость воспитывать новое поколение с помощью более рациональных методов, ведь именно от грядущего поколения мир ожидает прогресса. Мы научились использовать нашу окружающую среду, но мне кажется, сейчас назрела необходимость *разумного использования* человеческих ресурсов посредством научного просвещения.

Возвращаясь к методике обучения письму, разработанной Сегеном, следует заметить, что она подтверждает еще одну истину: в преподавании мы выбираем слишком извилистые пути, что сродни нашему подспудному желанию усложнять вещи и ценить замысловатое. В качестве примера можно привести и самого Сегена, который преподавал *геометрию* только для того, чтобы научить ребенка писать, и который заставлял детский ум прилагать все силы, чтобы следовать геометрическим абстракциям, сводящимся к простой попытке нарисовать печатную букву D. И в конце концов, разве не придется ребенку предпринять еще одну попытку чуть позже, чтобы *забыть* печатные буквы и *выучить* прописные?

И мы до сих пор все еще верим, что перед тем, как приступить к письму, ребенок должен научиться чертить вертикальные палочки. Это убеждение уже стало общепринятым. И мало кому приходит в голову, насколько противоестественно начинать прописывать округлые буквы алфавита с прямых линий и острых углов.

И после этого мы удивляемся, почему детям так трудно поначалу вывести красивый изгиб буквы О[55]. Но ведь мы сами

прикладывали массу усилий для того, чтобы заставить ребенка заполнять страницы за страницами палочками и острыми галочками! Кому мы обязаны этой освященной веками мысли, что первым знаком при обучении письму должна быть прямая линия? И почему мы так упорно не хотим учить детей рисовать кривые?

Давайте на минуту забудем обо всех предрассудках и пойдем более простым путем. Быть может, нам удастся избавить последующие поколения от *ненужных усилий* при обучении письму.

Нужно ли начинать письмо с прописывания палочек? Одной минуты ясного логического размышления достаточно, чтобы мы ответили на этот вопрос отрицательно. Ребенок затрачивает слишком много усилий, чтобы выполнить это упражнение. Первые шаги должны быть легкими, а движения руки вверх-вниз, наоборот, являются самыми трудными. Только профессиональный каллиграф сможет заполнить целую страницу вертикальными черточками, сохранив при этом правильность штрихов, но обычному человеку это под силу лишь в некоторой степени. На самом деле прямая линия уникальна и представляет собой кратчайшее расстояние между двумя точками, тогда как *любое отклонение* от направления образует линию, уже не являющуюся прямой. Поэтому прописывать бесконечные отклонения значительно легче, чем *единственную в своем роде* прямую, олицетворяющую совершенство.

Если мы попросим нескольких взрослых человек провести на доске прямую, каждый начертит длинную линию, идущую в различных направлениях, некоторые начнут с одной стороны, некоторые с другой, и почти все смогут провести прямую линию. Но стоит только попросить их начертить линию в *определенном направлении,* начиная с указанной точки, как умения, проявленного при выполнении первого задания, как не бывало. Почти все прямые будут длинными – поскольку только *по инерции* линия может пойти прямо.

Попроси мы их сделать линии короче, указав точную длину, количество ошибок и неточностей увеличилось бы, так как ослабится сила инерции, которая помогает сохранить определенное направление. В дополнение ко всем прочим ограничениям, применяемым в обучении письму, мы также требуем, чтобы ученик держал орудие письма определенным образом, а не так, как подсказывает ему природный инстинкт.

Одним словом, к первому акту письма, который должен быть результатом свободной воли ребенка, мы подходим с чрезмерной рациональностью и ограничениями. При этом мы требуем, чтобы все палочки были строго параллельными, тем самым ставя перед

ребенком трудную и совершенно бессмысленную задачу, ведь он не понимает конечной цели всех этих мелочей.

Когда я посещала школы для умственно неполноценных детей во Франции, я заметила, что, прописывая вертикальные палочки в своих тетрадях, воспитанники под конец страницы постепенно переходят на букву С (Вуазен[56] также обратил внимание на этот феномен). Это свидетельствует о том, что у неполноценного ребенка, чей мозг не обладает столь же высокой сопротивляемостью, что и у нормальных детей, и поэтому более подвержен утомляемости, попытки подражания постепенно вытесняются естественными движениями, которые оказываются сильнее навязанных со стороны навыков. Поэтому вертикальные палочки постепенно превращаются в кривые и все больше начинают походить на букву С. В тетрадях здоровых детей такого не увидишь ввиду того, что они усилием воли заставляют себя дописать палочки до конца страницы, тем самым маскируя допущенную нами дидактическую ошибку.

Посмотрим на спонтанные рисунки здоровых детей. Подобрав упавшую на землю веточку, ребенок начинает рисовать что-то на песчаной садовой дорожке, и на этих рисунках мы никогда не увидим коротких прямых черточек, а лишь длинные, затейливо переплетенные кривые.

Сеген наблюдал то же самое явление, когда горизонтальные линии его воспитанников быстро превращались в кривые, но объяснил этот феномен подражанием линии горизонта!

Тот факт, что выведение вертикальных палочек должно подготовить ребенка к написанию букв алфавита, противоречит банальной логике: ведь буквы состоят из кривых.

Кто-то скажет: «Но во многих буквах все-таки присутствуют прямые». Это действительно так, но это не повод начинать обучение письму именно с этого элемента. Конечно же мы можем провести анализ знаков алфавита, выделив в них прямые и кривые линии, подобно тому как, анализируя языковое общение, мы обнаруживаем грамматические правила. Но ведь *разговариваем* мы, совершенно не обращая внимания на эти правила. И почему бы нам не писать независимо от подобного анализа, без дробления целостного знака на мелкие части?

Было бы очень грустно, если бы мы начинали *говорить* только после того, как выучили грамматику. Это все равно что требовать проведения скрупулезных расчетов, прежде чем *посмотреть* на небо, усыпанное звездами. Столь же нелепо полагать, что перед тем, как учить умственно отсталых детей письму, мы должны познакомить их с абстрактным происхождением линий и проблемами геометрии!

Жалости достойно человечество, которое вынуждено производить анализ составляющих частей буквенных значков, для того чтобы научиться писать. В действительности те *усилия,* которые мы считаем неотъемлемой частью обучения письму, представляют собой сугубо искусственные усилия, обусловленные не самой природой письма, а *методами* обучения письму.

Давайте на минуту отбросим в сторону все устоявшиеся догмы. Не будем обращать внимание на культуру и традиции. Нам неинтересно знать ни как человечество начало писать, ни сам факт происхождения письменности как таковой. Давайте откажемся от убеждений, полученными нами из закостенелой традиции, твердящей, будто развивать навыки письма нужно, прописывая вертикальные палочки; давайте попытаемся быть свободными и объективными в душе, какою и является та правда, которую мы ищем.

«Понаблюдаем за человеком, который пишет, и проанализируем выполняемые им движения», то есть механические действия, участвующие в процессе письма. Такого рода наблюдение будет чисто *умозрительным* изучением письма, тогда как само собой разумеется, что мы должны изучать человека, который пишет, а не само *письмо, субъект,* а не *объект.* Многие же, напротив, начинали с изучения объекта, исследуя само письмо, и строили на этом свою методику.

Но если метод отталкивается от самого человека, то такой способ обучения будет бесспорно оригинальным – он будет кардинальным образом отличаться от предшествующих методик, знаменуя новую эпоху в обучении письму *на основе антропологии.*

Действительно, когда я проводила эксперименты со здоровыми детьми, если бы я задумалась над тем, какое название дать разработанному мной методу, то, даже не ведая, к каким результатам это приведет, я бы назвала его *антропологическим методом.* Конечно же мои познания в антропологии оказали существенное влияние на возникновение этой методики, но опыт подсказал мне, как это ни странно, другое название, которое сейчас представляется мне более удачным: «метод *спонтанного* письма».

Работая с умственно неполноценными детьми, я случайно обнаружила следующий факт: отстающая в умственном развитии девочка одиннадцати лет, обладающая достаточной силой и развитой моторикой пальцев рук, никак не могла научиться шить, ей не под силу была даже самая легкая работа – штопка, состоящая из продевания иглы под тканью, а затем поверх нее, и так далее, с интервалом в несколько нитей.

Я усадила девочку за плетение ковриков Фребеля, где

полоска бумаги пропускается горизонтально между вертикальными полосками, закрепленными с обоих концов, как при штопке. Между этими двумя упражнениями действительно есть аналогия, и я с интересом стала наблюдать за девочкой. Когда она научилась ловко справляться с плетением Фребеля, я снова усадила ее за шитье и с радостью убедилась, что теперь девочка может сама штопать. С тех пор наши уроки шитья начинались с обычных ковриков Фребеля.

Я убедилась в том, что движение руки, необходимое для шитья, можно развить, *не прибегая непосредственно к шитью,* и нам следует найти способ *научить* ребенка, *как* делать что-либо, прежде чем *заставить его выполнять* это упражнение. Особое внимание я обратила на то, что подготовительные движения можно довести до автоматизма посредством многократных повторений, но не во время самой работы, а в процессе подготовки к ней. В итоге дети, приступая к настоящей работе, в состоянии ее выполнить, даже если ранее они не делали ничего подобного.

И тогда я подумала, что таким же образом можно подготовить детей и к письму, и эта мысль чрезвычайно заинтересовала меня. Я была поражена простотой такого подхода и даже чувствовала некую досаду на то, что эта идея *не пришла ко мне раньше,* когда я наблюдала за той девочкой, не умевшей шить.

Действительно, научив детей обводить пальцем контуры плоских геометрических вкладок, мне оставалось лишь научить их ощупывать *форму букв алфавита.*

Мне изготовили чудесную азбуку с рукописными буквами: строчные – высотой 8 см, а прописные – соответственно выше. Буквы были вырезаны из дерева толщиной в полсантиметра и окрашены в разные цвета (согласные голубым, а гласные – красным). Обратная сторона букв была покрыта бронзой для прочности. У нас была только одна такая деревянная азбука, но зато было довольно много карточек с нарисованными цветными буквами того же цвета и размера, что и деревянные. Эти раскрашенные буквы затем группировались по сходству или различию форм.

К каждой букве мы подобрали картинки с изображением какого-либо предмета, название которого начиналось на данную букву. Рядом с большой рукописной буквой стояла гораздо меньшая по размеру печатная буква. Таким образом, картинка способствовала запоминанию звуков, а печатные буквы, в сочетании с рукописными, облегчали переход от письма к чтению. Конечно же использование картинок не есть что-то новое,

но они дополнили систему, ранее не существовавшую. Такая азбука, вне сомнения, стоила довольно дорого: 50 долларов, если ее делали вручную.

Интересной частью моего эксперимента было следующее: показав детям, как накладывать вырезанные из дерева буквы на сочетания букв, нарисованных на картоне, я просила детей *по нескольку раз ощупывать контуры рукописных букв в направлении письма.*

Я на разные лады варьировала эти упражнения, и в результате дети научились выполнять *движения, необходимые для воспроизведения формы графических знаков, не прибегая к письму как к таковому.*

Затем меня осенила мысль, ранее не приходившая мне в голову, – в процессе письма мы выполняем *два различных* вида движений, ведь помимо движения, воспроизводящего ту или иную форму, мы также должны уметь *обращаться с орудием письма.* И в самом деле, ознакомившись с очертаниями всех букв, умственно отсталые дети *все еще не умели держать карандаш.* Для того чтобы держать и уверенно пользоваться маленькой палочкой, необходимо *развить особый мышечный механизм, не зависящий от самого письма,* но в то же время этот механизм должен сопутствовать движениям, необходимым для воспроизведения различных буквенных форм. Таким образом, этот *особый механизм* должен быть связан с моторной памятью отдельных графических знаков. Побуждая умственно отсталых детей совершать характерные для письма движения, обводя пальцем контуры букв, я механически тренировала их психомоторные связи, тем самым закрепляя моторную память каждой буквы. Оставалось развить мышечный механизм, необходимый для управления орудием письма, и с этой целью мы добавили еще два новых упражнения к вышеописанному. Второе упражнение заключается в том, что ребенок обводит контуры букв уже не только одним указательным пальцем правой руки, а двумя: указательным и средним. А в ходе третьего упражнения он уже обводит буквы не пальцами, а маленькой деревянной палочкой, держа ее как ручку для письма. В сущности, дети повторяли одни и те же движения, то с инструментом, то без.

Из всего сказанного видно, что ребенок должен запомнить *визуальный контур* обведенной им буквы. В некотором роде его пальцы уже подготовлены осязанием контуров геометрических фигур, но этого не всегда бывает достаточно. Даже нам, взрослым, при копировании рисунка через стекло или папиросную бумагу не всегда удается точно следовать линии, которую мы видим и которую нам нужно начертить карандашом.

Рисунок должен содержать в себе некоторый вид контроля, своего рода механическое руководство для карандаша, чтобы он *в точности* следовал контуру, *который в действительности существует лишь для нашего глаза.*

По этой причине неполноценные дети не всегда точно следуют контуру рисунка ни с помощью палочки, ни просто пальцем. Дидактические материалы *не предлагают какого-либо контроля* работы, а если и предлагают, то лишь ненадежный контроль взгляда ребенка, который в принципе и сам мог видеть, идет ли карандаш по знаку или нет. И для того, чтобы научить детей более точно следовать контурам букв и обеспечить необходимый контроль за выполнением этих движений, мне пришло в голову изготовить буквы со специальным *желобком,* по которому можно будет провести палочкой. Я разработала проект такой азбуки, но по причине слишком высокой стоимости работы нам не удалось применить эту идею на практике.

Проведя огромное количество экспериментов по этой методике, я очень подробно описала ее учителям на моих лекциях по дидактике в Государственной ортофренической школе. Эти лекции в свое время были напечатаны, и ниже я привожу слова, которые хоть были розданы более чем 200 учителям начальной школы, но, к большому моему сожалению, так и не смогли вдохновить их ни на одну плодотворную идею.

«На этом этапе мы показываем карточки с гласными буквами, раскрашенными в красный цвет. Для ребенка они выглядят как красные фигуры неправильной формы. Мы даем ему вырезанные из дерева гласные, тоже красного цвета, и попросим его наложить их поверх тех, что нарисованы на карточках. Мы побуждаем детей к тому, чтобы они ощупывали деревянные фигурки в направлении письма, и даем название каждой буквы. Гласные располагаются на карточках по сходству их форм:

o e a
i u

Затем мы говорим ребенку, к примеру: «Найди о. Положи ее на нужное место». Затем спрашиваем: «Какая это буква?» Тут выясняется, что многие дети путают буквы, если они только смотрят на них, не подкрепляя зрительный образ тактильными ощущениями.

Однако, прикоснувшись к букве, они тут же вспоминают ее

название. При этом мы делаем любопытные выводы относительно того, какой тип восприятия преобладает у разных детей: зрительный или моторный.

Мы просим ребенка обводить буквы, изображенные на карточках, сначала только указательным пальцем, затем указательным и средним, а после этого деревянной палочкой, которую он держит подобно ручке. Обводить буквы следует в направлении письма.

Согласные выкрашены синей краской и расположены на карточках по сходству форм. К ним прилагаются вырезанные из дерева согласные, выкрашенные в синий цвет. Как и в предыдущем случае, деревянные фигурки следует сопоставить с теми, что нарисованы на карточках. В дополнение к этим материалам мы пользуемся также и другими карточками, где кроме согласной нарисованы 2–3 предмета, названия которых начинаются с этой буквы. Рядом с рукописной буквой изображена маленькая печатная буква того же цвета.

Учитель произносит согласный звук, указывая при этом на соответствующую букву, затем показывает детям карточку и называет нарисованные на ней предметы, отчетливо произнося первый звук, как, например: *г-груша*: дай мне согласный *г* – положи его на место, обведи букву пальчиком и т. д. *Кроме всего прочего, благодаря этому упражнению мы можем обнаружить дефекты речи у детей.*

Заставляя детей обводить каждую букву в направлении письма, мы хотим развить у них моторику пальцев рук, что в конечном итоге приведет их к успешному овладению письмом. Одна из моих маленьких воспитанниц, которая обучалась письму с помощью этого метода, могла написать все буквы пером еще до того, как узнала их все. Буквы выходили у нее большими, почти восемь сантиметров в высоту, и с поразительной правильностью. Эта малышка также хорошо проявляла себя в работе, которую нужно было выполнять руками. Ребенок, который видит буквы, узнает их и обводит их контуры в направлении письма, одновременно готовит себя и к чтению и письму.

То, что дети прикасаются к буквам и смотрят на них, позволяет им включать все чувства восприятия одновременно и быстрее усваивать образ. Позже они будут сталкиваться с этими движениями порознь: смотреть – значит читать, а прикасаться – значит писать. И в зависимости от типа восприятия одни дети быстрее учатся читать, а другие – писать».

Таким образом, используемый нами метод обучения чтению и письму до сих пор покоится на тех же фундаментальных

положениях, на которых он и был основан еще в 1899 году. И меня поразила та *легкость,* с которой в один прекрасный день умственно неполноценный ребенок написал на доске все буквы алфавита, никогда раньше до этого не державв руке мел.

Это случилось намного раньше, чем я того ожидала. Как я уже говорила, некоторые дети могли написать буквы *пером, при этом не зная ни одной из них.* Я также заметила, что и у обычных детей в раннем детстве мышечная память развита особенно хорошо, что позволяет им довольно легко овладевать искусством письма, чего нельзя сказать о чтении, которое требует длительных занятий и серьезного умственного напряжения, ведь чтение – это одновременно и *интерпретация знаков,* и *модуляция голоса,* благодаря чему слово можно будет узнать на слух. А это чисто умственная работа, тогда как в процессе письма под диктовку ребенок материально трансформирует звуки в знаки и *движения,* а это именно то, что получается у ребенка лучше всего и приносит ему удовольствие. Маленькие дети учатся писать с такой же *легкостью* и *непринужденностью,* с какой они овладевают навыками разговорной речи, которая представляет собой моторную трансформацию звуковых сигналов. Чтение же, напротив, составляет часть абстрактной умственной культуры и представляет собой интерпретацию идей, заключенных в графических символах, и эта способность развивается у ребенка значительно позднее.

Мой первый эксперимент с нормальными детьми начался в первой половине ноября 1907 года.

В домах ребенка в квартале Сан-Лоренцо, с самого первого дня их открытия (соответственно с 6 января и 7 марта), я использовала либо игры, включающие элементы реальной жизни, либо упражнения, способствующие развитию чувственного восприятия. Я сознательно не вводила упражнения по обучению письму, потому как, подобно многим, у меня было стойкое убеждение, будто начинать учить чтению и письму нужно как можно позднее и во всяком случае не стоит этого делать до 6 лет.

Но дети сами требовали логического *продолжения* всех тех упражнений, которые они выполняли в школе и благодаря которым их умственные способности развились самым невероятным образом. Они умели самостоятельно одеваться и раздеваться, мыться; поливать цветы, вытирать пыль, наводить порядок в комнате, открывать и закрывать коробки, вставлять ключ в замок; они умели красиво расставлять предметы в шкафу, заботиться о растениях; они были в состоянии наблюдать за предметами и «видеть» их на ощупь. Некоторые из них подходили к нам и прямо просили научить их читать и писать. И даже тогда,

когда мы отказывали им в этом, с гордостью говорили, что они уже умеют писать букву ***О*** на доске.

Наконец, многие родители начали умоляли нас научить их детей письму, говоря при этом: «Здесь, в доме ребенка наши дети словно пробудились и с такой легкостью овладели столькими навыками, что, если вы только начнете их учить чтению и письму, они мгновенно научатся и будут избавлены от этого процесса в начальной школе, который там неизбежно сопряжен с большими трудностями». Беззаветная вера этих родителей в то, что мы *с легкостью сможем научить их малышей читать и писать,* произвела на меня неизгладимое впечатление. Вспомнив о тех результатах, которых я добилась при работе с больными детьми, я решила за время августовских каникул подготовиться к началу нового учебного года в нашей школе, который должен был начаться в сентябре. Размышляя над этим, я подумала, что в начале года будет лучше, если мы продолжим начатую работу и приступим к письму и чтению лишь в октябре, когда начнется учеба во всех начальных школах. Это даст нам еще одну возможность сравнить достижения наших детей с успехами детей в обычной начальной школе при одновременном начале занятий.

Кроме того, в сентябре я начала поиски мастера, способного изготовить необходимые дидактические материалы, но так никого и не нашла. Мне хотелось иметь красивую азбуку – такую же, какой я пользовалась, работая с умственно неполноценными детьми, но мне пришлось оставить эту затею. Я уже была рада довольствоваться обычными, покрытыми эмалью буквами, которые обычно используются в витринах магазинов, но опять же не смогла найти их в рукописном виде. Все это приводило меня в отчаяние.

Так прошел октябрь. Дети в обычных школах уже заполнили к этому времени целые тетради вереницами вертикальных палочек, а мои все еще томились в ожидании. Наконец, я решила вырезать большие буквы из бумаги и попросила преподавателей выкрасить их с одной стороны в голубой цвет. Что касается тактильных ощущений, я решила вырезать буквы из наждачной бумаги и затем наклеить их на гладкие карточки. В результате они оказались очень похожими на дидактические материалы, которые применялись на самых первых занятиях по развитию тактильного восприятия.

И только после того, как эти незамысловатые материалы были готовы, я осознала все превосходство этой азбуки над тем роскошным алфавитом, которым я пользовалась для обучения умственно неполноценных детей и на поиски которого я потратила целых два месяца! Если бы у меня было много денег, я

бы обязательно заказала тот красивый, но абсолютно бесполезный алфавит. Мы обычно желаем вернуться к старому, потому что новое оказывается выше нашего понимания, мы стремимся к блеску вещей, утративших былую полезность, и проходим мимо новых идей, неброских в своей простоте, но способных дать обильные плоды в будущем.

В конечном итоге я поняла, что бумажный алфавит можно изготовить в огромном количестве и им сможет пользоваться большое количество детей одновременно, не только для распознавания букв, но и для составления слов. Я также увидела, что эта азбука, изготовленная из наждачной бумаги, служит своего рода проводником для детских пальчиков, ощупывающих букву. Благодаря этому не только зрительные, но и тактильные ощущения помогали ребенку осваивать направление письма, причем с полным контролем над выполняемыми движениями.

Вечером после занятий я вместе с двумя другими учительницами с воодушевлением села вырезать буквы из обычной и наждачной бумаги. Первые мы раскрасили в голубой цвет, а вторые наклеили на карточки, и, пока мы работали, перед моим умственным взором во всей своей полноте предстала методика предстоящей работы. И этот метод был настолько простым, что мне оставалось только удивляться, почему я раньше до такого не додумалась.

История наших первых опытов довольно интересна. Как-то раз одна из наших учительниц заболела, и я попросила свою студентку, синьорину Анну Федели, преподавателя педагогики, заменить ее. Когда я пришла к ней в конце дня, она показала придуманные ею две модификации имевшейся у нас азбуки. Одна из них заключалась в том, что к обратной стороне каждой буквы приклеивалась полоска белой бумаги так, чтобы ребенок мог запомнить правильное положение буквы, которую часто переворачивал вверх тормашками. Другая модификация представляла собой картонную коробку с отделениями для каждой буквы, чтобы они больше не лежали в беспорядке. Я до сих пор храню этот алфавит в ящичке, сделанном из старой картонной коробки, которую синьорина Федели нашла во дворе и на скорую руку сшила белыми нитками.

Она со смехом показала мне этот алфавит, извиняясь за грубую работу, но я сразу поняла, что буковки внутри коробки – это бесценный дидактический материал, благодаря которому ребенок мог сравнивать буквы и выбирать нужные, и это привело меня в полный восторг. В свою очередь, изготовленные синьориной Федели модификации азбуки дали начало новому дидактическому материалу, описанному ниже.

К этому нужно еще добавить, что к Рождеству, менее чем полтора месяца спустя, в то время как дети в первом классе начальной школы изо всех сил старались забыть надоевшие им вертикальные палочки, чтобы начать прописывать кривые, из которых состоит буква О и другие гласные, двое моих четырехлетних воспитанников уже писали слова благодарности и добрые пожелания господину Эдуардо Таламо. Письма были написаны на почтовой бумаге без клякс и исправлений, а по красоте их почерк соответствовал уровню третьего класса начальной школы.

Глава XVII
Описание метода и дидактического материала

Первый период: упражнения на развитие мускульного механизма, необходимого для удержания и уверенного владения орудием письма

Рисование как подготовка к письму

Дидактический материал. Небольшие деревянные пюпитры; металлические вкладки, контурные рисунки, цветные карандаши. Я заказала два деревянных пюпитра с наклонными досками и специальными бортиками внизу, чтобы предметы не соскальзывали на пол. На крышке пюпитра помещаются четыре квадратные рамки, в которые вставляются металлические вкладки. Крышки пюпитров и стенки рамок окрашены в коричневый цвет, а дно рамок и сами вкладки – в синий.

По своим размерам и форме металлические вкладки полностью повторяют плоские геометрические вкладки из дерева, которые мы уже описывали выше.

Упражнения. Если поставить оба пюпитра на стол учительницы или на один из детских столиков, создается впечатление, будто мы имеем дело с одним длинным пюпитром, на котором выставлены восемь рамок. Ребенок может выбрать одну или две фигуры, забирая с собой также и рамку. Как я уже говорила, металлические вкладки ничем не отличаются от плоских геометрических фигурок из дерева, но в данном упражнении ребенок волен свободно обращаться с вкладками, тогда как раньше он должен был поместить их в соответствующую рамку. Сначала ребенок берет металлическую рамку, кладет ее на чистый лист белой бумаги и цветным карандашом *обводит контур вырезанной фигуры.* Затем он убирает рамку, а на бумаге остается контур геометрической фигуры.

Здесь ребенок впервые самостоятельно рисует геометрические фигуры. До этого он лишь сопоставлял вкладки с рисунками на трех сериях карточек. Обведя по контуру вырезанную в рамке фигурку, ребенок берет металлическую вкладку и накладывает ее на собственный рисунок, точно так же, как он раньше накладывал деревянную вкладку на карточку. Затем он берет карандаш другого цвета и обводит вкладку по контуру. Таким образом, сняв металлическую вкладку, ребенок видит на бумаге фигуру, обведенную двумя цветами.

Здесь впервые рождается абстрактное понятие о геометрической фигуре, ведь из двух совершенно разных по форме предметов (рамки и вкладки) появляется один и тот же рисунок, а именно *линия,* выражающая определенную фигуру. Этот факт поражает воображение детей. Они изумляются тому, что одна и та же фигура получается из двух столь разных по форме предметов. Они с удовольствием рассматривают получившийся двойной контур, *словно его произвели сами предметы,* направлявшие руку ребенка.

Кроме того, ребенок учится *чертить линии,* определяющие фигуру. Позднее он с не меньшим удивлением и удовольствием будет вырисовывать графические знаки, означающие слова.

Вслед за этим ребенок начинает выполнять упражнения, непосредственно способствующие развитию мускульного механизма, который отвечает за удержание и уверенное владение орудием письма. Выбрав любой цветной карандаш, ребенок берет его, как обычно берут перо при письме, и *заштриховывает* фигуру, которую сам же и очертил. Мы учим детей обращать внимание на контуры и не вылезать за них, тем самым *закрепляя* мысль о том, что линия может определять фигуру.

Раскрашивание фигур заставляет ребенка многократно повторять одно и то же движение, которое иначе достигается путем заполнения десятка страниц вертикальными палочками. Разница, однако, состоит в том, что здесь ребенок не чувствует усталости, несмотря на то что он совершает точно такие же движения на развитие координации мускулов, необходимое для дальнейшей работы. В отличие от прописывания палочек ребенок выполняет эти движения свободно, в каком угодно направлении, смотря при этом на большую, ярко окрашенную фигурку. Поначалу дети заполняют целые страницы большими квадратами, треугольниками, овалами и трапециями, раскрашивая их красными, оранжевыми, зелеными, синими, голубыми и розовыми карандашами.

Постепенно дети начинают ограничиваться синим и коричневым, как для очерчивания фигуры, так и для штриховки, воспроизводя, таким образом, внешний вид металлической вкладки. Многие дети по собственной воле рисуют маленький оранжевый кружок в центре фигуры, отмечая тем самым медную пуговку, за которую вкладка вынимается из гнезда. Детям нравится осознавать, что у них, как у настоящих художников, получилось в точности воспроизвести предмет, который лежит перед ними на столике.

Наблюдая за тем, в какой последовательности развиваются рисунки детей, мы видим, что они совершенствуются в двух

направлениях.

Во-первых, штрихи все реже заходят за границы контура и наконец начинают точно попадать в него.

Во-вторых, штрихи, которые поначалу были короткими и неровными, постепенно *удлиняются и становятся почти параллельными друг другу*. В конце концов у многих детей получается раскрасить фигуру ровными правильными штрихами, ведя карандаш от одного края фигуры к другому. Это говорит о том, что ребенок *научился владеть карандашом* и *выработал* тот самый мускульный механизм, который необходим для удержания и свободного владения орудием письма. Иными словами, анализируя рисунки ребенка, можно сделать вполне четкий вывод о том, насколько уверенно он *держит в руке карандаш или перо.* Чтобы разнообразить эти упражнения, мы используем уже описанные *контурные рисунки,* где ребенку приходится проводить линии разной длины, приобретая тем самым все большую уверенность во владении карандашом.

Если бы мы сосчитали, сколько штрихов провел ребенок, закрашивая эти фигуры, и перевели их в графические знаки, то они бы заполнили множество тетрадей! В итоге уверенность, с которой наши малыши владеют орудием письма, сравнима с навыками учеников третьего класса в обычной школе. Когда наши воспитанники впервые берут перо или карандаш непосредственно для письма, они обращаются с ним так, будто писали уже давно.

Не думаю, что найдутся другие методы, благодаря которым в столь короткий промежуток времени можно было бы достичь столь блестящих результатов. И самое главное, что при этом ребенок получает настоящее удовольствие. По сравнению с нынешней методикой тот метод, который я применяла при работе с умственно отсталыми детьми, когда они должны были водить палочкой по контуру букв, кажется таким жалким и сухим!

Даже *научившись писать,* дети все равно возвращаются к этим упражнениям, разнообразие которых поистине бесконечно, а сами рисунки могут постепенно усложняться. Выполняя это упражнение, дети, по сути, повторяют одни и те же движения, в результате чего образуется настоящая коллекция рисунков, которые постепенно становятся все более законченными и составляют предмет гордости учеников. Ведь мы не только *поощряем* детей к письму, но и совершенствуем их технику посредством этих упражнений, которые называем подготовительными. Уверенное владение пером достигается не за счет многократных упражнений в письме, а благодаря раскрашиванию рисунков. Таким образом дети *совершенствуют навыки письма, не прибегая собственно к письму.*

Второй период: упражнения, призванные установить визуально-мускульный образ букв и закрепить мускульную память движений, необходимых для их начертания

Дидактический материал. Карточки, на которые наклеены отдельные буквы алфавита, вырезанные из наждачной бумаги; карточки большего размера, на которых наклеены группы этих букв. Карточки, на которые приклеиваются буквы, по размерам и форме соответствуют самим буквам. Гласные вырезаются из светлой наждачной бумаги и клеятся на темные карточки, а согласные и сочетания букв вырезаны из черной наждачной бумаги и крепятся на белые карточки. Сочетания букв подобраны таким образом, чтобы привлечь внимание ребенка к сходствам и различиям между способами их написания.

Буквы представлены в рукописной форме. При этом ширина у разных сторон разная: толще те, которые при письме обычно проводятся с нажимом. Буквы повторяют прописи, принятые во всех начальных школах.

Упражнения. Демонстрируя буквы алфавита, мы начинаем с *гласных* и потом уже переходим к согласным, произнося *звук,* а не название буквы. Произнося согласные звуки, мы сразу же соединяем их с каким-нибудь гласным, повторяя слог по обычному фонетическому методу.

Обучение проходит согласно трем известным нам этапам.

Первый этап. Связь зрительных и мускульно-тактильных ощущений со звуком.

Учитель показывает ребенку две карточки с гласными (или двумя согласными). Предположим, мы демонстрируем буквы *и* и о, говоря при этом: «Это *и!* Это о!» Произнеся звук, мы велим ребенку обвести букву пальчиком. При этом мы следим за тем, *как* он это делает, и при необходимости помогаем ребенку обвести букву *в направлении письма.*

Умение правильно обвести букву – это ключ к *знанию направления,* в котором нужно писать данный графический знак.

Ребенок быстро учится, ведь его пальцы, привыкшие к подобным упражнениям на развитие тактильных ощущений, *руководствуются* шероховатостью наждачной бумаги и в точности повторяют контуры буквы. Он *без конца может повторять* движения, необходимые для начертания букв

алфавита, не боясь ошибиться, о чем так волнуются дети, впервые приступающие к письму. Если он отклонится в сторону, гладкая поверхность карточки тут же укажет ему на ошибку.

Достигнув определенных успехов в ощупывании букв, дети с удовольствием проделывают это же упражнение, но *с закрытыми глазами,* руководствуясь только шероховатостью наждачной бумаги, не видя саму букву. Таким образом, восприятие осуществляется непосредственно за счет мускульно-тактильных ощущений. Иными словами, при совершении этих движений рукой ребенка руководит уже не визуальный образ буквы, но *тактильное ощущение,* и сами движения закрепляются в мускульной памяти.

Когда учитель *показывает* ребенку *буквы* и велит обвести их по контуру пальчиком, развиваются одновременно три типа ощущений: зрительные, тактильные и мускульные. Благодаря этому *образ графического знака закрепляется в гораздо меньший срок,* чем это бывает при использовании традиционного метода, когда ребенок руководствуется лишь графическим изображением. У маленьких детей *мускульная память* намного более развита, чем зрительная. Нам остается только удивляться тому, как они иногда узнают буквы, ощупав их контуры, но не узнают, глядя на них. Кроме всего прочего, графический образ буквы одновременно ассоциируется со звуком.

Второй этап. Восприятие. *Ребенок должен научиться сравнивать и распознавать буквы, когда слышит соответствующие звуки.*

Учитель говорит, к примеру: «Дай мне о!» или «Дай мне и!». Если ребенок не узнает букву, глядя на нее, учитель позволяет провести пальчиком по ее контуру, но, если и это не дает положительных результатов, урок следует закончить и повторить в какой-нибудь другой день. Я уже говорила о том, что *не стоит* говорить ребенку об ошибке и настаивать на продолжении урока, если ребенок сразу не отвечает правильно на поставленный вопрос.

Третий этап. Речь. *Положив перед ребенком букву, учитель спрашивает через несколько секунд: «Что это?» – и ребенок должен ответить – о или и.*

Демонстрируя согласные, учитель произносит только звук и, сделав это, тут же соединяет его с какой-нибудь гласной. Это маленькое упражнение повторяют с разными гласными, всегда делая особый акцент на согласном звуке, например: *м, м, м, ма, ме, ми, м, м. Повторяя* звук, ребенок сначала произносит его отдельно, а затем в сочетании с гласным.

Совсем не обязательно знакомить ребенка со всеми гласными

перед тем, как приступить к согласным звукам. Зная одну согласную, ребенок уже может составлять слова. Впрочем, в этом вопросе учитель может действовать по собственному усмотрению.

Не думаю, что следует *руководствоваться неким особым правилом* при изучении согласных. Часто естественный интерес ребенка к какой-то определенной букве заставляет нас знакомить его с ней, а произнесенное имя пробуждает в ребенке желание узнать, какие согласные оно в себя включает, и это *желание* ученика является гораздо более *эффективным* средством обучения, чем какое бы то ни было правило, указывающее нам, в какой последовательности нужно изучать буквы.

Произнесение согласных *звуков* доставляет ребенку явное удовольствие. Для малыша это невероятная новость – узнать, что звуки – такие разные и в то же время такие отчетливые – *представляют собой* загадочные буквы алфавита. Все это для ребенка выглядит таинственно и потому вызывает самый живой интерес. Однажды я сидела на террасе, в то время как дети играли в свободные игры. Со мной был мальчик двух с половиной лет, чья мать попросила меня присмотреть за ним некоторое время. Рядом с нами на стульях были разбросаны буквы алфавита. Они лежали в беспорядке, и я раскладывала их по соответствующим отделениям. Закончив эту работу, я поставила обе коробки на стульчики рядом со мной. Мальчик внимательно наблюдал за всем этим процессом. Затем он подошел поближе к коробке и вытянул из нее наугад букву. Это оказалась буква *ф.* В этот самый момент дети, бегавшие по двору гуськом, пробегали мимо нас и, увидев букву, дружно выкрикнули этот звук и побежали дальше. Малыш не обратил на это никакого внимания. Он просто положил назад букву *ф* и вытянул другую – *р.* Пробегая мимо нас, дети, смеясь, снова начали кричать: *«р, р, р!р, р, р!»* Постепенно малыш смекнул, что, когда он поднимает букву, дети, пробегающие мимо, выкрикивают соответствующий звук. Это так его увлекло, что я решила посмотреть, как долго он будет играть в эту игру. И что же? Он играл *три четверти часа*! Дети заинтересовались малышом и сгрудились вокруг него, хором выкрикивая звуки и заливаясь смехом при виде его довольного и слегка удивленного личика. Наконец, после того как он несколько раз поднял *ф* и услышал от остальных детей этот звук, он снова взял эту букву, показал ее мне и произнес: *«ф, ф, ф!»* Он сумел выделить этот звук из всей массы остальных услышанных им звуков: эта забавная буква, привлекшая внимание пробегавших мимо детей, по всей видимости, произвела на него большое впечатление.

Нет нужды говорить о том, как произнесение отдельных

звуков *показывает* состояние речи ребенка. Выявляются все дефекты, большей частью обусловленные *неполным* развитием речи, и учитель может легко вести их наблюдение. Таким образом, у воспитателя появляется письменное свидетельство того, как развивается речь ребенка, что станет невероятным подспорьем в индивидуальном обучении и ценным источником информации по развитию речи конкретного ученика.

Что касается *исправления речевых недостатков,* я бы посоветовала следовать физиологическим законам, относящимся к развитию ребенка, и варьировать сложность заданий в ходе урока. Когда же речь ребенка разовьется в достаточной мере и он научится *правильно произносить все звуки,* уже не так будет важно, какие именно буквы мы отберем для наших занятий.

Многие дефекты речи, наблюдаемые у взрослых, обусловлены *функциональными ошибками в развитии* речи, которые были допущены еще в раннем детстве. Если мы вместо того, чтобы пытаться исправлять языковые дефекты у детей в старших классах, *направим свое внимание на развитие речи* ребенка в ту пору, когда он еще мал, то достигнем гораздо более практичных и значимых результатов. На самом деле многие ошибки в произношении звуков проистекают из *диалекта,* и если не устранить их в раннем детстве, то позже они становятся практически неискоренимыми. Но если использовать специальные воспитательные приемы, направленные на развитие речи у маленьких детей, то эта задача вполне разрешима.

Здесь не идет речь о настоящих языковых *дефектах,* обусловленных анатомическими и физиологическими причинами или иной патологией, повлиявшей на функционирование нервной системы. Я говорю лишь о тех недостатках речи, которые появляются в результате повторения неправильных звуков или подражания ошибочному произношению. Подобные дефекты проявляются в произношении любых согласных звуков, и для методичного их исправления я не вижу более эффективного средства, чем упражнение в произношении звуков, которое составляет необходимую часть изучения графических знаков по моему методу. Впрочем, столь важный вопрос заслуживает отдельной главы.

Возвращаясь к методам обучения письму, хочется обратить внимание на то, что два описанных периода уже охватывают, в сущности, весь метод. Приведенные упражнения позволили ребенку освоить мускульный механизм, необходимый для правильного владения пером и изображения графических знаков. Потренировавшись достаточно долго в этих упражнениях, ребенок будет *в состоянии* написать все буквы алфавита, а также

простые слоги, несмотря на то что ни разу не брал в руки мела или карандаша.

Одновременно с *письмом* мы начинаем учить детей *читать.* Показывая ребенку букву и четко проговаривая звук, мы закрепляем образ этой буквы в сознании ребенка посредством зрительной памяти, а также мускульно-тактильных ощущений, после чего ребенок начинает связывать звук с неким соответствующим ему графическим знаком. *Когда ребенок смотрит на знаки и узнает их, он читает, а когда обводит по контуру – пишет.* Таким образом, его сознание одновременно воспринимает два вида деятельности, которые впоследствии разделяются и образуют два различных процесса: *письмо и чтение.* При одновременном обучении чтению и письму, или, вернее сказать, при *слиянии* этих двух видов деятельности, мы знакомим ребенка *с новой формой речи,* не теряя времени на размышления о том, какой же из этих двух процессов воспринимается ребенком раньше.

Нас не должно волновать, научится ли ребенок прежде писать или читать и какой из этих видов деятельности дается ему труднее. Мы должны избавиться от всех предвзятых взглядов и ждать, что *практическое применение* данного метода само даст нам ответы на все наши вопросы. Вполне закономерно, что скорость, с которой дети научатся писать и читать, окажется разной и будет зависеть от индивидуальных особенностей. Это, в свою очередь, дает почву для интересных психологических наблюдений и расширяет работу метода, основанного на *свободном развитии личности.*

Третий период: упражнения на составление слов

Дидактический материал. Он состоит, главным образом, из нескольких наборов букв. По форме и размеру они идентичны буквам из наждачной бумаги, но в данном случае они просто вырезаются из картона и никуда не приклеиваются. Таким образом, ребенок может свободно передвигать буквы, как ему заблагорассудится. Буквы изготовлены в нескольких экземплярах и хранятся в специальных ящиках. Это совсем неглубокие ящики, разделенные перегородками на множество отделений, в каждом из которых хранится набор из четырех экземпляров одной буквы. Отделения отличаются друг от друга по размеру и зависят от величины букв. На дне каждого отделения приклеена буква, которая не вынимается. Она вырезана из черного картона и служит для того, чтобы ребенок зря не терял времени, пытаясь разложить буквы по местам. Гласные вырезаны из красного картона, а согласные – из голубого.

Помимо этой азбуки, мы используем также два набора заглавных букв: один набор вырезан из наждачной бумаги и приклеен на картон, а второй – просто вырезан из картона. Кроме того, у нас есть аналогичные наборы цифр.

Упражнения. Как только ребенок познакомился с несколькими гласными и согласными, мы ставим перед ним большую коробку со всеми буквами, которые он уже знает. Учительница *как можно более отчетливо* произносит слово, например: «мама», делая особый акцент на звуке «м», повторив его несколько раз. Ребенок почти всегда импульсивным движением хватает букву «м» и кладет ее на стол. Учительница повторяет «ма-ма». Ребенок выискивает букву «а» и кладет ее рядом с «м». Второй слог уже не представляет особого труда. Но вот с чтением составленного слова возникают проблемы: обычно ребенку удается прочитать слово лишь *с некоторым усилием.* В этом случае я помогаю ребенку, подбадриваю его и прочитываю вместе с ним это слово один или два раза, всякий раз стараясь произносить все звуки как можно более отчетливо: *мама, мама.* Как только ребенок понял механизм игры, он уже идет вперед самостоятельно, проявляя все больший интерес к упражнению. Учитель может брать любое слово при условии, что ребенок знает все буквы, из которых оно состоит, и может составить это слово, выложив по порядку все графические знаки, соответствующие произнесенным звукам.

Чрезвычайно интересно наблюдать за тем, как ребенок играет в эту игру. С напряженным вниманием он сидит перед коробкой, чуть заметно шевеля губами, и одну за другой вынимает нужные буквы, причем почти без ошибок. Движение его губ говорит о том, что он *по многу раз проговаривает про себя* то слово, звуки которого он пытается передать знаками. Хотя ребенок в принципе способен составить любое четко произнесенное слово, мы обычно ограничиваемся словами, которые ему хорошо известны, ведь мы хотим, чтобы слова, используемые в этой игре, соотносились с некими понятиями в сознании ребенка. Работая со знакомыми словами, малыш самостоятельно перечитывает их по нескольку раз, вдумываясь в каждый звук.

Значение подобных упражнений сложно переоценить, ведь благодаря им достигается сразу несколько целей. Ребенок анализирует, совершенствует и закрепляет свою речь, соотнося графический знак с каждым произнесенным звуком. Составление слов дает ему самое верное доказательство того, насколько важно произносить все звуки четко и ясно.

Данное упражнение устанавливает связь между услышанным звуком и представляющим его графическим знаком, закладывая тем самым прочный фундамент для грамотного письма.

Помимо всего прочего, составление слов само по себе является упражнением на развитие интеллекта. Произнесенное слово представляет для ребенка определенную задачу, которую ему необходимо решить, и он сможет сделать это, вспомнив нужные знаки, отобрав их от всех остальных букв и расположив их в правильном порядке. *Прочитывая* получившееся слово, он тем самым *проверяет,* верно ли решена задача: составленное им слово должно соответствовать некоему *понятию,* которое будет одинаково доступно всем, кто умеет читать.

Когда ребенок слышит, как другие читают составленное им слово, на его лице появляется выражение удовлетворения, гордости и даже радостного удивления. Он приходит в изумление оттого, что между ним и посторонними людьми может установиться подобная связь благодаря неким значкам. Письменная речь становится для него высочайшим достижением его собственного ума и в то же время наградой за его старания.

Когда ребенок составил слово и прочитал его, мы, согласно заведенному у нас порядку, велим ему *убрать* все буквы, разложив их по отделениям. В результате к простому составлению слов добавляются еще два упражнения на сравнение и выбор графических знаков: сначала ребенок выбирает нужные знаки среди множества других, а затем ищет нужное отделение для каждой буквы. Таким образом занятие сочетает в себе три

разных упражнения, и все они направлены на то, чтобы *закрепить образ графического знака* в соответствии со звуком. Мы достигаем цели тремя разными способами и в три раза быстрее, чем это обычно бывает при использовании традиционных методов. Очень скоро наступает момент, когда ребенок, услышав слово или подумав о нем про себя, *начнет видеть* мысленным взором все буквы, из которых оно состоит. И этот образ будет возникать в его голове с поразительной легкостью. Однажды мы стали свидетелями того, как четырехлетний мальчик бегал по террасе и повторял: «Чтобы написать Заира, нужно взять з-а-и-р-а». Еще был случай, когда наш дом ребенка посетил профессор Ди Донато. Играя в составление слов с одним из наших четырехлетних воспитанников, он произнес свое имя. Мальчик начал составлять его имя из маленьких букв, в одно слово – *дитон.* Профессор тут же произнес свое имя еще раз, более отчетливо: «ди *до* нато», после чего ребенок, не смешивая все остальные буквы, взял слог *то,* отложил его в сторону и на пустое место положил слог *до.* Затем он положил *а* после *н* и в довершение всего взял лежащий в сторонке слог *то* и поместил его в самый конец слова. Из этого можно сделать вывод о том, что ребенок, услышав слово еще раз более отчетливо, понял, что слог *то* находится не на своем месте и должен быть в самом конце, поэтому его нужно до поры до времени отложить в сторону. Все присутствующие были поражены такой сообразительностью, удивительной для четырехлетнего ребенка. Объяснить данный случай можно лишь тем, что у ребенка сформировался четкий и в то же время сложный образ графических знаков, необходимых для составления слов на слух. Причина столь поразительных результатов кроется большей частью в методическом развитии интеллекта ребенка посредством долгой самостоятельной работы с материалами, направленными на развитие умственных способностей.

В этих трех периодах и заключается весь метод обучения чтению и письму. Думаю, значение этого метода ясно без лишних объяснений. Благодаря ему происходит раздельная подготовка всех психофизиологических процессов, составляющих основу чтения и письма. Отдельно происходит развитие мускульных движений, участвующих в написании знаков, то есть букв, и движений, необходимых для удержания орудия письма. Составление слов, в свою очередь, сведено к психическому механизму, во время которого устанавливается связь между слуховыми и зрительными образами. Вскоре наступает момент, когда ребенок, даже не задумываясь над тем, что он делает, начинает закрашивать геометрические фигуры правильными и непринужденными вертикальными штрихами. Затем он начинает

ощупывать буквы с закрытыми глазами и выводить их пальцем в воздухе. И наконец, мы видим, как он составляет слова, и это упражнение становится своего рода психическим импульсом, который заставляет ребенка даже наедине с самим собой повторять: «Чтобы написать Заира, нужно взять з-а-и-р-а».

Мы становимся свидетелями того, как ребенок, *не написав самостоятельно ни строчки,* уже владеет всеми навыками, необходимыми для письма. Когда ребенок составляет слова под диктовку, он не только может правильно расположить буквы – в его сознании уже всплывает весь образ слова целиком, и малыш сумеет написать его, ведь он с закрытыми глазами выводит пальцем все необходимые буквы и уже почти бессознательно управляет орудием письма.

Более того, свобода, с которой ребенок успешно овладевает подобным механическим навыком, дает простор для спонтанных проявлений его духа посредством этого умения, и рано или поздно подобные упражнения сами собой проявляются в естественном акте письма. В качестве примера приведу эксперимент в одном из наших домов ребенка, которым руководила синьорина Беттини. Там мы уделили особое внимание обучению письму, в результате чего именно эта школа дала впоследствии превосходные образцы каллиграфии. Пожалуй, стоит рассказать поподробнее о ходе нашей работы в этом конкретном доме ребенка.

В один солнечный декабрьский день, когда погода стояла почти как весной, я вышла с детьми на террасу на крыше дома. Одни дети начали играть в разные игры, а другие собрались вокруг меня. Я сидела возле трубы и обратилась к сидевшему рядом пятилетнему мальчику с просьбой нарисовать эту трубу. Я дала ему кусок мела, и он послушно нарисовал на черепице грубые очертания трубы. Я по своему обыкновению похвалила его работу, после чего мальчик посмотрел на меня, улыбнулся, на мгновение застыл, словно в предчувствии какого-то радостного события, и, наконец, воскликнул: «Я умею писать! Я умею писать!» Снова присев на корточки, он написал на крыше «рука» и тут же, словно сгорая от радостного нетерпения, написал «труба» и «крыша». Выводя буквы, он не переставал выкрикивать: «Я умею писать! Я умею писать!» Его возгласы привлекли внимание других детей. Они встали вокруг него в кружок и в изумлении наблюдали за его работой. Двое или трое детей подошли ко мне и дрожащими от волнения голосами сказали: «Дайте нам тоже мел. Мы тоже умеем писать». И в самом деле, они начали выводить такие слова, как *мама, рука, Джон, труба, Ада.*

До этого никто из этих детей ни разу не пытался написать

что-нибудь мелом или другим орудием письма. *Впервые* в жизни они самостоятельно выводили слово целиком, как ребенок, который учится говорить, впервые произносит целое слово.

Первое слово, произнесенное младенцем, приводит его мать в неописуемый восторг. Ребенок произносит свое первое слово «мама» словно для того, чтобы воздать долг материнству. Неудивительно, что первые слова, написанные моими воспитанниками, вызвали неописуемую бурю радости. Конечно же малыши не могли понять связи между подготовительными упражнениями и самим фактом письма. Они просто думали, что, достигнув определенного возраста, они сами собой вдруг научились грамоте. В их представлении письмо стояло в ряду других даров природы.

Дети полагали, что, когда они вырастут большими и сильными, в один прекрасный день они *научатся писать.* На самом деле так оно и получается. Перед тем как научиться говорить, ребенок сперва бессознательно готовит себя к этому, развивая психомускульный механизм, необходимый для артикуляции звуков. В случае с письмом ребенок делает практически то же самое, но – при наличии непосредственной педагогической помощи и возможности развивать навыки письма почти что в материальной форме – он осваивает письменность гораздо быстрее и в более совершенном виде, чем искусство правильной речи.

При всей легкости подготовки она проводится в полной, а не частичной форме, в результате чего ребенок осваивает *все* необходимые движения. При этом письменная речь развивается не постепенно, а своего рода скачком: в какой-то момент ребенок уже может написать практически *любое* слово. Таким был наш первый опыт обучения детей грамоте. В первые дни мы ходили под глубоким впечатлением, как во сне. Ощущение было такое, словно мы стали свидетелями какого-то необыкновенного чуда.

Ребенок, впервые самостоятельно написавший слово, полон радостного возбуждения. Его можно сравнить с курицей, которая только что снесла яйцо. В такие минуты мы буквально не знаем, куда деваться от шумных проявлений его радости. Он подзывает всех вокруг посмотреть на написанное им слово, а если кто-то не подходит, он хватает тех за платье и тащит взглянуть на сотворенное им чудо. Нам остается только стоять вокруг написанного слова в восхищении и вторить радостным возгласам счастливого автора. Обычно первое слово бывает написано на полу, и ребенок становится на коленки, чтобы поближе рассмотреть собственную работу и полюбоваться ею.

Написав свое первое слово, дети в каком-то безумном

восторге начинают писать где попало. Однажды я видела, как дети столпились возле доски: самые маленькие стояли на полу, а за ними вырос ряд стульев, на которые взобрались другие дети, чтобы писать над головами малышей. Те, кому не хватило места у доски, обижались и от зависти опрокидывали стулья, на которых стояли их товарищи. Были и те, кто вместо доски покрывал надписями оконные ставни и двери. В эти первые дни мы ходили буквально по ковру из написанных знаков. По рассказам матерей, дома происходило то же самое. Чтобы спасти свои полы и даже хлебные корки, на которых тоже появлялись слова, они дарили своим детям *бумагу* и *карандаши.* Как-то раз один ребенок принес мне целую тетрадку, исписанную разными словами, а его мать сказала, что он писал весь день и весь вечер напролет и лег в постель с бумагой и карандашом в руках.

Такая импульсивная деятельность наших воспитанников, которую в первые дни практически невозможно обуздать, заставила меня подумать о мудрости природы, благодаря которой устная речь развивается постепенно, сообразно усвоению новых понятий. Только подумайте, что бы было, если бы природа поступила так же неразумно, как я! Представьте, что природа позволяет человеку сначала накопить богатый и разнообразный материал при помощи чувств, усвоить множество понятий и подготовиться самым совершенным образом к артикуляции всевозможных звуков и, наконец, говорит ребенку, который до этого не произнес ни слова: «А теперь – говори!» Это вызвало бы своего рода мгновенное помешательство, под действием которого ребенок разразился бы мучительным потоком мудреных и трудных слов.

Думаю, что между этими двумя крайностями должна существовать золотая середина, которая подскажет нам верный и практичный путь. Усвоение письменной речи должно происходить более плавно, но в то же время *спонтанно,* и с самого начала работа должна носить почти совершенный характер.

Опыт научил нас контролировать эти явления и в более *спокойной* форме подводить детей к овладению новым навыком. Когда ребенок видит, как пишут его товарищи, он стремится подражать им и хочет научиться писать *как можно быстрее.* При этом он еще не знает всех букв алфавита, а количество слов, которые он в состоянии написать, весьма ограниченно. Даже комбинируя те буквы, которые он уже знает, он не сможет составить все известные ему слова. Конечно же *самое первое слово* все еще вызывает в нем бурю эмоций, но это уже не такое *всепоглощающее изумление,* как раньше, ведь на его глазах

каждый день происходят удивительные вещи, и ребенок знает, что рано или поздно этот дар придет ко всем детям. Благодаря этому создается спокойная и не такая беспорядочная обстановка, в которой все же есть место для удивительных открытий.

Посещая дома ребенка, всегда сталкиваешься с новыми открытиями. Вот, например, два малыша сидят и спокойно пишут, прямо-таки сияя от счастья, несмотря на то что до вчерашнего дня они даже и не помышляли о том, чтобы писать!

Учительница сообщает мне, что один из них начал писать в одиннадцать утра, а второй – в три часа пополудни. Мы уже спокойно относимся к этому явлению, усматривая в нем *естественное развитие ребенка.*

Учитель должен быть достаточно мудрым, чтобы вовремя подтолкнуть ребенка к письму. Это должно происходить только после того, как ребенок полностью прошел все три этапа подготовительных упражнений, но еще не начал писать самостоятельно. В этом случае есть определенная опасность, что при дальнейшем промедлении ребенок, овладевший всеми необходимыми для письма навыками, сделает слишком бурное усилие, которое может ему повредить.

Признаки, по которым учитель может достаточно точно распознать готовность ученика к самостоятельному письму, таковы: ребенок закрашивает геометрические фигуры *ровными параллельными* штрихами, узнает с закрытыми глазами вырезанные из наждачной бумаги буквы, уверенно и с охотой занимается составлением слов. Перед тем как вмешиваться с непосредственным предложением что-нибудь написать, следует выждать по меньшей мере неделю – быть может, ребенок начнет писать без всяких подсказок. Как только это произойдет, учитель может вмешиваться, но лишь для того, чтобы *направить* развитие письма в нужное русло. Во-первых, содействие со стороны учителя может заключаться в том, что учитель *разлинует* доску, чтобы ребенку было легче соблюдать пропорции букв.

Во-вторых, если ребенок еще недостаточно уверенно выводит буквы, учитель может заставить его *еще раз* заняться *ощупыванием* букв из наждачной бумаги. Это лучше, чем поправлять ребенка *непосредственно* в процессе письма, ведь нужный навык развивается не самим письмом, а в ходе подготовительных упражнений. Помнится, как однажды малыш, только начинающий писать, в своем стремлении усовершенствовать написание слов на доске взял с собой все необходимые буквы, вырезанные из наждачной бумаги, и перед тем, как вывести какую-то букву мелом на доске, *несколько раз проводил пальцем по ее контуру.* Если буква не удовлетворяла его, он стирал ее и *еще раз*

ощупывал контур бумажной буквы.

Наши ученики, даже спустя год после того, как приступили к письму, все еще повторяют три подготовительных упражнения, благодаря которым они одновременно учатся писать и совершенствуют свои навыки письма, не прибегая непосредственно к самому письму. Для наших детей написание слова – это своего рода проверка. Оно проистекает из внутреннего побуждения, из стремления найти выход своим высоким умениям – это не упражнение. Точно так же, как душа мистика совершенствуется посредством молитвы, наши маленькие питомцы осваивают письменность – это величайшее достижение человеческой цивилизации – посредством упражнений, которые хоть и напоминают письмо, но непосредственно им не являются.

Есть особый воспитательный смысл в том, чтобы готовиться к какому-либо действию, прежде чем пытаться его совершить, и достичь в нем определенного совершенства, прежде чем двигаться дальше. Если ребенок идет вперед, по ходу исправляя ошибки, и смело берется за вещи, которые ему еще не под силу, то такой подход заглушает чувствительность ребенка к собственным ошибкам. В свою очередь, в моем методе обучения письму содержится глубокое педагогическое значение: он учит ребенка быть осторожным и внимательным к своим ошибкам; благодаря ему ребенок приобретает некое достоинство, заставляющее его смотреть вперед и идти к совершенству, а также смирение, которое приближает его к источнику добра. Более того, мой метод приучает ребенка к мысли о том, что именно этот путь приведет его к новым духовным победам. Он менее подвластен иллюзиям, будто случайный успех является достаточным основанием для продвижения на выбранном пути.

Когда все дети без исключения – и те, кто только приступил к третьему этапу подготовительных упражнений, и те, кто уже пишет слова в течение нескольких месяцев, – изо дня в день повторяют те же упражнения, это объединяет их и облегчает их общение. Здесь не существует *разделения* на новичков и тех, кто уже все умеет. Все заштриховывают цветными карандашами геометрические фигуры, обводят по контурам буквы из наждачной бумаги и составляют слова из букв. При этом самые маленькие сидят рядом с детьми постарше, которые время от времени им помогают. Все проходят один и тот же путь – и те, кто только готовится к письму, и те, кто уже совершенствует приобретенный навык. В жизни происходит то же самое – в глубине всех социальных различий лежит равенство – нечто, роднящее всех людей и делающее их братьями. Святые и те, кто

только встал на путь духовных исканий, – все они проходят один и тот же путь.

Дети быстро учатся писать потому, что мы начинаем их учить только тогда, когда они сами начинают проявлять спонтанный интерес к урокам, которые учитель проводит с другими детьми, или же когда они заинтересовываются работой своих товарищей. Некоторые дети *выучиваются* писать, не получая ни одного урока, но лишь прислушиваясь к тому, как учительница проводит занятия с другими детьми.

В целом можно сказать, что все четырехлетние дети проявляют самый живой интерес к письму, а некоторые начинают писать уже в возрасте трех с половиной лет. Судя по нашим наблюдениям, особое удовольствие малыши получают от ощупывания букв из наждачной бумаги.

В самом начале наших экспериментов, когда детям *впервые показали* буквы алфавита, я попросила синьорину Беттини выйти на террасу, где в то время играли наши воспитанники, и вынести сделанные ею разные буквы. Едва завидев их, дети сбежались к нам и стали тянуться к буквам, чтобы ощупать их. Те, кому достались карточки, так и не смогли как следует их ощупать: им мешали другие дети, которые все тянулись к буквам, лежавшим у нас на коленях. Помню, с каким воодушевлением дети, которым удалось заполучить буквы, подняли их как знамя и начали маршировать по двору, а за ними пристроились остальные малыши: они хлопали в ладоши и издавали радостные крики. Процессия прошла мимо нас: все они – и большие и маленькие – радостно смеялись, в то время как из окон на них смотрели их матери, привлеченные необычным шумом.

При работе с четырехлетними детьми промежуток времени между первым подготовительным упражнением и первым самостоятельно написанным словом обычно составляет от одного до полутора месяцев. Пятилетние дети начинают писать еще раньше – примерно через месяц. Тем не менее у нас был ребенок, который научился писать все буквы алфавита за двадцать дней. Пробыв в нашей школе два с половиной месяца, четырехлетние дети уже умеют писать любое слово под диктовку и могут приступать к писанию чернилами в тетради. После трех месяцев занятий наши воспитанники становятся настоящими знатоками, а через полгода они уже могут сравниться с учениками третьего класса обычной начальной школы. Письмо, пожалуй, одна из самых легких и приятных побед, совершаемых ребенком.

Если бы грамота так же легко давалась взрослым, как детям до шести лет, борьба с неграмотностью не составила бы особого труда. При обучении взрослых мы, вероятно, столкнулись бы с

двумя главными трудностями: во-первых, недостаточная чувствительность к мускульным ощущениям, а во-вторых, укоренившиеся ошибки в устной речи, которые неминуемо скажутся на состоянии их письма. Я не проводила эксперименты в этой области, но думаю, что за год безграмотный человек сможет научиться писать и даже излагать свои мысли в письменной форме.

Вот так быстро учатся наши дети, причем *качество* их письма *превосходно* с самого начала. Им удается не отрывать руку при написании слов, а *форма* самих букв с их правильными закруглениями удивительно похожа на образцы из наждачной бумаги. По своей красоте почерк наших воспитанников несравним с почерком детей в обычной начальной школе, *у которых не было специальных занятий по каллиграфии.* Я занималась вопросами каллиграфии и знаю, как тяжело научить ребенка двенадцати – тринадцати лет писать слова не отнимая при этом пера от бумаги – не считая, конечно, нескольких букв, которые этого требуют. Вертикальные палочки, к которым они привыкли, исписав ими целые тетради, не дают в полной мере научиться непрерывному письму.

Между тем наши малыши самостоятельно и с поразительной уверенностью пишут целые слова, не отрывая руки, сохраняя при этом изящный наклон букв и соблюдая равное расстояние между знаками. Глядя на это, посетители наших школ восклицают: «Ни за что бы не поверил, если бы не увидел собственными глазами!» Если говорить о каллиграфии, то она и в самом деле является предметом обучения высшего порядка, который необходим для исправления уже укоренившихся недостатков. Это долгий процесс, ведь ребенок, *глядя* на образец, должен сделать определенное *движение* для его воспроизведения, в то время как между зрительным восприятием и необходимым движением нет никакой прямой связи. Кроме того, очень часто занятия по каллиграфии проводят в том возрасте, когда все имеющиеся недостатки уже укоренились, а физиологический период наибольшей эффективности *мускульной памяти* уже позади.

Мы же непосредственно учим ребенка не только письму, но и каллиграфии, уделяя самое пристальное внимание *красоте букв* (заставляя детей ощупывать буквы в их рукописной форме) и непрерывности письма. (Здесь приходят на помощь упражнения на закрашивание фигур.)

Чтение как интерпретация понятий из письменных знаков

Дидактический материал. Дидактический материл для уроков чтения состоит из полосок бумаги или карточек, на которых четким крупным почерком написаны слова и фразы. Кроме этих карточек, у нас имеется множество различных игрушек.

Опыт научил нас проводить четкую границу между *письмом* и *чтением,* убедив нас в том, что эти два вида деятельности *далеко не всегда происходят одновременно.* Вопреки общепринятому суждению, письмо *предшествует чтению.* Я отнюдь не считаю *чтением* ту своеобразную *проверку,* которую ребенок делает, прочитывая написанное им самим слово.

Он переводит графические знаки в звуки, точно так же как до этого он переводил звуки в знаки. При этой проверке ребенок уже знает слово и неоднократно повторял его в процессе письма. Чтением же я называю *интерпретацию* понятий из письменных знаков. Ребенок *читает* только тогда, когда он узнает слово, не услышав его, но увидев составленным из картонных букв, и может сказать, что оно означает. Слово, прочитанное ребенком, находится в таком же положении относительно письменной речи, в каком услышанное им слово находится по отношению к членораздельной речи. Оба служат *восприятию* информации, передаваемой нам от *других* людей. Таким образом, пока ребенок не научится воспринимать понятия, переданные при помощи письменной речи, *нельзя сказать, что он умеет читать.*

Можно сказать, что в письме преобладает психомоторный механизм, в то время как чтение представляет собой сугубо интеллектуальное усилие. Конечно же наш метод обучения письму подготавливает детей к чтению, сглаживая при этом все возможные трудности. Письмо приучает ребенка автоматически интерпретировать сочетания букв-звуков, из которых состоит слово. Если ученик в нашей школе научился писать, то мы можем быть уверенными в том, что *он умеет читать все звуки,* входящие в состав написанного им слова. Следует, однако, помнить, что в процессе письма или составления слова из карточек у ребенка *есть время подумать* и выбрать правильные буквы. Для написания слова требуется гораздо больше времени, чем для его прочтения.

Когда ребенку, *умеющему читать,* показывают слово для предстоящего чтения, он обычно долгое время молчит, а затем медленно прочитывает его по звукам с той же скоростью, с какой

бы их написал. Но *значение слова* становится понятным только в том случае, если оно произносится ясно, с отчетливым фонетическим ударением. Чтобы правильно поставить ударение, ребенок должен узнать слово, то есть распознать стоящее за ним понятие. Это говорит о том, что чтение предполагает более высокий уровень умственной деятельности. Поэтому мы применяем специальные упражнения для развития чтения, полностью обходясь без традиционных букварей.

Я изготовила серию небольших карточек из обычной писчей бумаги. На каждой карточке я пишу понятным крупным почерком какое-нибудь общеупотребительное слово, многократно произносившееся самими детьми и соответствующее имеющемуся у нас предмету или просто хорошо известное детям. Если предмет, обозначаемый данным словом, находится рядом с ребенком, я подношу этот предмет к его глазам, тем самым облегчая процесс интерпретации. По этой причине в качестве предметов на этих занятиях мы используем различные игрушки, которых у нас довольно много, в том числе игрушечная мебель, мячики, куклы, барашки и другие фигурки животных, оловянные солдатики, паровозики с рельсами и масса других игрушек.

Если письмо помогает исправлять или, лучше сказать, направлять и совершенствовать механизм членораздельной речи у детей, то чтение способствует усвоению понятий, связывая их с развитием речи. Письмо содействует физиологическому языку, а чтение – языку социальному.

Как я уже сказала, мы начинаем с наименований предметов, которые хорошо знакомы детям и окружают их в реальной жизни.

Здесь не стоит вопрос, насколько *легкое* или *трудное* это слово для прочтения: *ребенок в состоянии прочесть любое слово,* ведь ему знакомы все *звуки, из которых оно состоит.* Я жду, пока ребенок медленно переведет написанное слово в звуковую форму, а затем просто говорю: «Быстрее». Во второй раз ребенок проговаривает то же слово уже быстрее, но все еще не понимает его значения. Тогда я повторяю: «Быстрее, еще быстрее». Ребенок повторяет то же самое сочетание звуков все быстрее и быстрее, и в какой-то момент в его сознании всплывает значение прочитанного слова. Он радостно вскидывает голову, будто узнал своего друга, а на его лице сияет довольная улыбка, которая так часто озаряет лица наших малышей. Вот и весь урок чтения. Он не занимает много времени, ведь наши дети прошли хорошую подготовку посредством упражнений в письме. Наш опыт показывает, что можно спокойно распрощаться со скучными букварями и бесполезными прописями!

Прочитав слово, ребенок кладет карточку под тот предмет,

название которого на ней написано, и на этом упражнение можно считать оконченным.

Одно из самых интересных открытий было сделано нами в то время, когда мы старались придумать какую-нибудь игру, благодаря которой наши малыши без труда научились бы читать отдельные слова. Игра была такая: на одном большом столе мы раскладываем множество игрушек. Имеется также набор бумажных карточек, на которых написаны названия этих игрушек. Мы сворачиваем бумажки, перемешиваем их в корзине и приглашаем детей, которые уже умеют читать, вытянуть по одной карточке. Взяв карточку, дети идут с ней за свой столик, там спокойно разворачивают ее и про себя прочитывают написанное на ней слово, не показывая его окружающим. Затем ребенок снова сворачивает бумажку, держа в секрете то, что на ней написано, и подходит с ней к большому столу с игрушками. Здесь он четко произносит прочитанное им слово и предъявляет карточку учительнице, чтобы она могла проверить, правильно ли он прочитал слово. Карточка служит своеобразной разменной монетой, в обмен на которую ребенок получает соответствующую игрушку. Если ребенок правильно произносит слово и показывает на нужный предмет, учительница дает ему эту игрушку и позволяет играть ею сколько угодно.

Когда все дети вытянули по одной карточке и получили свои игрушки, учительница подзывает их и снова предлагает вытянуть по одному билетику, но уже из другой корзины. Эти карточки прочитываются тут же. На них написаны имена детей, которые еще не умеют читать и которые, следовательно, не получили игрушек. Прочитав имя своего младшего товарища, ребенок должен уступить ему свою игрушку. Мы учим их подавать игрушки вежливо и грациозно, сопровождая этот акт небольшим поклоном. Таким образом мы искореняем в них идею о социальном неравенстве и прививаем доброе отношение к тем, кто не наделен такими же благами, какие есть у них. Игра в чтение понравилась детям. Все они происходили из бедных семей, и поэтому легко представить их восторг, когда им дают поиграть с красивыми игрушками, пусть даже на короткое время.

Каково же было мое изумление, когда дети, научившись читать слова на карточках, стали *отказываться* от игрушек! Они заявили, что не хотят тратить время на игру, и с какой-то ненасытной жадностью все спешили вытянуть новый билетик, чтобы прочитать написанное на нем слово!

Я молча смотрела на них, пытаясь разгадать секрет их души, о величии которой я так мало знала! Глядя в раздумье на копошащихся возле корзины детей, я вдруг поняла, что детям

прежде всего нравится знание, а отнюдь не глупая *игра,* и это открытие поразило меня до глубины души и заставило восхититься величием человеческого духа!

Поэтому мы убрали игрушки, а взамен понаделали буквально *сотни* карточек, на которых были написаны имена детей, названия городов, предметов, а также наименования цветов и качеств, хорошо известных детям благодаря упражнениям на развитие чувств. Эти бумажки мы клали в открытые ящики и оставляли их в таких местах, где дети могли свободно ими пользоваться. Я предполагала, что детская непоследовательность проявится хотя бы в том, что ребенок будет бросаться все время от ящика к ящику – но как бы не так. Перед тем как перейти к новому ящику, дети основательно прочитывали все без исключения карточки в том ящике, что был у них под рукой, обнаруживая прямо-таки *ненасытную* жажду чтения.

Придя однажды в дом ребенка, я увидела, что учительница позволила детям вынести столы и стулья на террасу, чтобы проводить занятие на свежем воздухе. Несколько малышей играли на солнышке, а остальные сидели вокруг столиков, на которых были разложены буквы из наждачной бумаги и карточки с наклеенными на них буквами.

Поодаль сидела сама учительница, у которой на коленях лежала длинная узкая коробка, полная карточек со словами. Возле нее столпились дети и по очереди выуживали из коробки любимые билетики. «Вы не поверите, – обратилась ко мне учительница, – но вот уже час, как мы играем в эту игру, а им все еще не надоело!» Мы попробовали отвлечь их мячиками и куклами, но безрезультатно: все эти пустяки ничто по сравнению с радостью *знания.*

Видя столь поразительные результаты, я начала подумывать над тем, что пора приучать наших воспитанников к *печатным* буквам. Я даже сказала учительнице дописать на некоторых карточках то же самое слово, но *печатными* буквами. Однако дети нас опередили! На одной стене у нас висел календарь, на котором почти все слова были напечатаны обычным шрифтом, а некоторые – готическим. В своем безудержном стремлении читать все подряд, и к моему неописуемому удивлению, дети начали читать не только обычный, но и готический шрифт!

Оставалось лишь дать детям в руки книгу, но я была уверена, что из всех существующих книжек ни одна не подходит для нашего метода.

Успехи малышей не остались не замеченными их родными. Матери рассказывали, что в карманах своих детей они находили листочки бумаги, на которых те записывали список покупок: хлеб,

соль и т. д. Оказывается, наши воспитанники записывали, что им нужно купить в лавке, когда мать посылала их за покупками! Матери других детей говорили нам, что их дети уже не бегают стремглав по улицам, а останавливаются, чтобы прочитать вывески на магазинах.

Особенно нас удивил четырехлетний мальчик, которого обучали по нашей методике в домашних условиях. Отец ребенка был депутатом и получал много писем. Он знал, что уже в течение двух месяцев его сына обучают упражнениям, которые способствуют скорому усвоению чтения и письма, но он мало придавал этому значения и практически не верил в действенность нашей методики. В один прекрасный день, когда отец сидел за чтением, а его сын играл поблизости, в комнату вошла прислуга и положила на стол целую кипу новых писем. Они привлекли внимание ребенка, и он начал брать письма по одному и громко прочитывать адреса. Для отца это было настоящим чудом.

В вопросе о том, сколько приблизительно времени нужно на освоение письма и чтения, наш опыт свидетельствует, что от момента, когда ребенок начал писать, то есть от начального этапа усвоения графического языка, до высшей стадии, которая есть чтение, проходит около двух недель. Следует отметить, что *уверенность* в чтении достигается гораздо позднее, чем в письме. В большинстве случаев дети отлично пишут, но читают довольно посредственно.

Не все дети приходят к чтению и письму одновременно. Мы ни в коем случае не принуждаем детей к этим видам деятельности, мы даже не *привлекаем специально* их внимания и не упрашиваем их делать то, что не вызывает их естественного интереса. Поэтому, если случается, что ребенок *не выражает спонтанного желания учиться,* мы оставляем его в покое.

Если согласно старым методам воспитания, которые насиловали волю ребенка и убивали в нем непосредственность, обучение грамоте до шести лет ни в коей мере не считалось *обязательным,* то мы и подавно не придерживаемся этой точки зрения!

Мой опыт еще не позволяет мне судить, является ли тот момент, когда ребенок в полной мере освоил устную речь, подходящим временем для начала обучения письму и всегда ли это так.

Во всяком случае, практически все здоровые дети, обучавшиеся по нашему методу, начинают писать в четыре года, а в возрасте пяти лет умеют читать и писать на уровне учеников, закончивших первый класс начальной школы, если не лучше. Иными словами, они готовы к вступлению во второй класс еще

раньше того времени, когда детей принимают в школу.

Игры в чтение фраз. Узнав, что мои дети уже умеют читать печатный шрифт, друзья подарили нам красиво иллюстрированные книги. Просмотрев эти книжки с простыми сказками, я убедилась в том, что наши воспитанники еще не в состоянии их понять. Учителя, напротив, были настолько горды успехами своих питомцев, что пытались меня переубедить и заставляли детей читать при мне вслух, утверждая при этом, что они читают гораздо лучше учеников второго класса начальной школы.

Но я не дала себя обмануть и провела два эксперимента. Я попросила учительницу прочесть детям одну из этих сказок, а сама в это время наблюдала за тем, насколько дети ею интересуются. Уже после нескольких фраз интерес детей ослаб. Я *запретила* учительнице призывать к порядку тех, кто не слушал, и постепенно класс наполнился гулом: дети, которым было неинтересно слушать историю, вернулись к своим прежним занятиям.

Было очевидно, что дети, которые, как нам казалось, с таким удовольствием читают эти книги, *интересовались отнюдь не содержанием,* а лишь тем механическим умением, которым они овладели и которое состояло в переводе графических знаков в звуки узнаваемых ими слов. Кроме того, они читали книги с гораздо меньшим *постоянством,* чем карточки со словами, так как в книгах они встречали слишком много незнакомых слов.

Во время второго эксперимента я попросила ребенка почитать мне вслух. Я не прерывала его чтение пояснительными замечаниями, как это обычно делают учителя, помогая ребенку следить за повествованием: «Остановись. Тебе все понятно? Что ты только что прочитал? Ты сказал, что маленький мальчик поехал в большой карете, верно? Внимательно следи за тем, что написано в книжке», и все в таком духе.

Я дала ребенку книжку, приятельски уселась рядом с ним, а когда он закончил читать, я просто и спокойно спросила его, как друга: «Ты понял, что ты читал?» – на что он ответил: «Нет». По выражению его лица было видно, что он даже не понял, почему я об этом спрашиваю. И в самом деле, мысль о том, что *через чтение отдельных слов нам сообщается некий сложный смысл,* открывается детям позже и становится для них новым источником удивления и радости.

Книга обращается к логическому языку, а не к механизму речи. Перед тем как ребенок научится получать наслаждение от чтения книг, должен развиться его *логический язык.* Между чтением отдельных *слов* и пониманием *смысла* прочитанной

книги лежит такая же пропасть, как между умением произносить слова и искусством произнесения речи. Поэтому я прекратила чтение книг и стала ждать.

Однажды, во время проведения беседы с детьми, *четверо* малышей одновременно вскочили со своих мест, подбежали к доске и начали по очереди писать: «Как мы рады, что в саду все расцвело». Для меня это был приятный сюрприз, тронувший меня до глубины души. Дети научились *составлять фразы* так же спонтанно, как в свое время они начали писать первые слова.

Механизм был тот же, и явление развилось логически. Пришло время, и логическая членораздельная речь нашла соответствующий выход в письменной форме.

Для меня это был знак, что пора приступать к *чтению фраз.* Я воспользовалась тем же средством, что и дети: я написала на доске «Вы меня любите?». Дети медленно прочитали фразу вслух, на какое-то мгновение умолкли, словно задумались, а затем воскликнули: «Да! Да!» Я продолжила писать: «Тогда ведите себя тихо и наблюдайте за мной». Дети прочитали эту фразу громко, почти криком, но, едва прочитав последнее слово, они замолкли, и в классе установилась торжественная тишина, прерываемая только шумом стульев, которые дети передвигали, чтобы усесться поудобнее. Так между нами установилось общение посредством письменной речи, и это необычайно заинтересовало детей. Постепенно им *открылось* замечательное свойство письма – то, что оно может передавать мысли. Как только я начинала писать, они прямо *дрожали* от нетерпения понять, что я хочу им донести, не говоря при этом ни слова.

И в самом деле, графическое письмо не нуждается в устном слове. Только при полной изоляции от устной речи раскрывается все ее величие.

Такое введение в чтение мы продолжили игрой, которая очень понравилась нашим детям. Я написала на карточках длинные предложения с описанием того, что нужно сделать ребенку, например: «Закрой ставни; открой переднюю дверь; немного подожди, а затем верни все, как было». «Вежливо попроси восьмерых своих товарищей встать со своих мест и построиться двойной шеренгой посреди комнаты, а затем попроси их пройтись взад и вперед на цыпочках, стараясь при этом не шуметь». «Попроси троих старших товарищей, которые хорошо поют, выйти на середину комнаты. Построй их в шеренгу и спой с ними песню, которую ты сам выберешь» и т. п. Как только я заканчиваю писать, малыши хватают карточки и бегут с ними на свои места. Там они с напряженным вниманием прочитывают их самостоятельно, *сохраняя при этом полную тишину.*

Затем я спрашиваю: «Вам все понятно?» – «Да! Да!» – «Тогда делайте, что написано на карточке», – отвечаю я и с удовольствием наблюдаю за тем, как дети быстро и аккуратно выполняют поставленную задачу. В комнате начинается движение, причем принципиально отличающееся от всего, что мы делали до этого. Одни дети закрывают ставни, а затем снова открывают их, другие заставляют своих товарищей бегать на носочках или петь, третьи что-то пишут на доске или вынимают предметы из шкафов. Удивление и любопытство вызывают общую тишину, и урок протекает в атмосфере напряженной заинтересованности. Кажется, будто от меня изошла какая-то волшебная сила, вызвав доселе неизвестную деятельность. Этой волшебной силой была письменная речь – величайшее завоевание человеческой цивилизации.

И самое главное то, что дети почувствовали ее огромное значение! Когда я собралась уходить, они окружили меня и с чувством глубокой благодарности и любви начали говорить наперебой: «Спасибо! Спасибо вам! Спасибо вам за урок!»

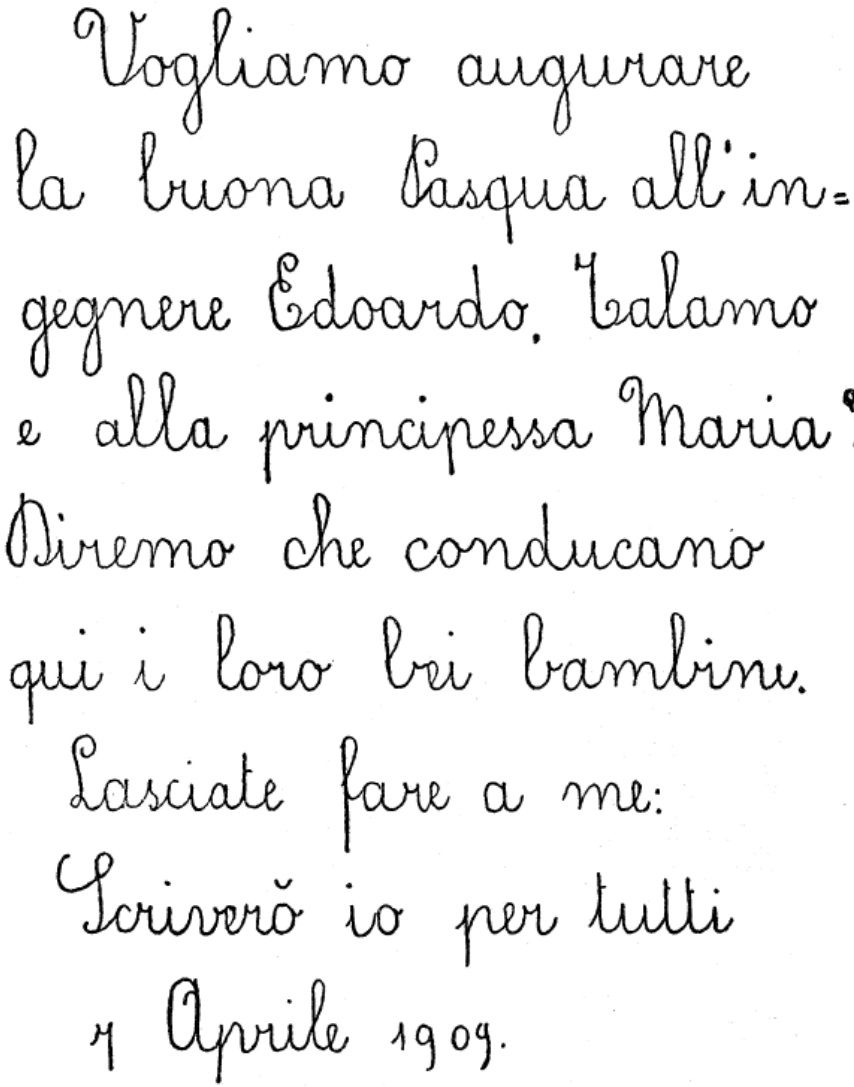
Эта игра стала у нас одной из самых любимых: сначала мы устанавливаем *полную тишину,* а затем выставляем корзину, полную свернутых бумажек, на которых написаны длинные предложения с описанием действий. Все дети, кто уже умеет читать, могут вытянуть одну карточку и прочитать ее *про себя* один или два раза, пока не убедятся, что все поняли правильно. Затем они отдают карточку учительнице и приступают к выполнению задания. Во многих заданиях дети должны просить помощи у своих товарищей, которые еще не умеют читать, или доставать необходимый дидактический материал – в классе закипает бурная деятельность при соблюдении полного порядка. Тишина нарушается лишь легким топотом детских ножек и голосами поющих детей. Вот каким чудесным образом проявляется спонтанная дисциплина!

Опыт подсказал нам, что *составление фраз* должно *предшествовать логическому чтению,* точно так же как письмо предшествовало чтению слов. Мы также убедились в том, что читать нужно *про себя,* а не *вслух,* ведь чтение должно научить ребенка *воспринимать понятия.*

Чтение вслух задействует два механизма речи – устный и письменный, что усложняет задачу. Всем известно, что, если взрослому человеку предстоит прочесть некий текст на публике, он готовится к этому и предварительно знакомится с его содержанием. Чтение вслух – это одно из самых сложных интеллектуальных действий. Исходя из этого, ребенок, который *начинает* учиться читать, то есть интерпретировать мысли,

должен читать *про себя.* Чтобы дойти по уровня логической мысли, письменная речь должна быть изолирована от устной. Если задуматься, так оно и есть: письменная речь *передает мысль на расстояниц,* в то время как чувства и мускульный механизм остаются безмолвными. Это одухотворенный язык, связывающий всех на этой земле, кто умеет читать.

Раз воспитание в наших домах ребенка достигло такого уровня, то логическим следствием должна стать реформа всей начальной школы. Вопрос о том, каким образом можно преобразовать первые классы начальной школы в соответствии с нашими методами, остается открытым, и сейчас мы не будем его затрагивать. Достаточно сказать, что, обучая детей по нашей методике, можно вполне обойтись без *первого класса начальной школы.*



Пример письма, выполненного ребенком пяти лет. В оригинале буквы в четыре раза больше. Перевод: Мы желаем веселой Пасхи господину инженеру Эдуардо Таламо и княгине Марии. Мы будем рады, если вы приедете к нам с вашими детьми. Передаю привет от всех. 7 апреля 1909.

В будущем начальная школа должна принимать таких детей, как у нас, – которые уже умеют читать и писать, которые знакомы с правилами личной гигиены, умеют самостоятельно умываться, одеваться и раздеваться. Это должны быть дети, которые знакомы с правилами хорошего поведения и вежливости, которые знают, что такое дисциплина в высоком смысле этого слова, которые

росли и развивались в свободных условиях. Эти дети должны владеть не только членораздельной речью, но также начатками письменного языка и уже быть готовыми к восприятию логической речи.

Эти дети отчетливо произносят все звуки, уверенно держат в реке перо, а их движения полны грации. Они – представители человечества, воспитанного в культе красоты. В них – зародыш будущего людского рода, которому суждено одолеть любые преграды, ведь они разумные и терпеливые наблюдатели окружающей среды, наделенные особой формой интеллектуальной свободы – даром спонтанного суждения.

Для таких детей следовало бы основать новую школу, достойную принять их и вести дальше по дороге жизни, твердо придерживаясь основных воспитательных принципов, а именно уважение к свободе ребенка и к его спонтанным проявлениям. Только на этих принципах должны воспитываться дети – эти юные представители человеческого рода.

Глава XVIII
Развитие речи у детей

Когда ребенок пишет под диктовку или читает, письменная речь приводит в действие весь механизм устной речи (слуховые, нервные и моторные пути). Более того, согласно моему методу, развитие письменной речи происходит как раз на основе членораздельной речи.

Таким образом, письменную речь можно рассматривать с двух точек зрения:

1) с точки зрения приобретения нового языка, имеющего особое социальное значение, который дополняет членораздельную речь индивида; именно социальное значение письменной речи обычно ставится в школах во главу угла, безотносительно к речи устной, вследствие чего письменная речь изучается исключительно для того, чтобы предложить члену общества средство общения с его соплеменниками;

2) с точки зрения близости графического языка и членораздельной речи и возможности использования письменной речи для усовершенствования устной; этот пункт хотелось бы подчеркнуть, так как он придает письменной речи *физиологическую значимость.*

Более того, точно так же, как разговорная речь является одновременно и *естественной функцией* человека, и инструментом, используемым для социальных нужд, так и письменный язык, по своей *структуре,* может рассматриваться как органичная *совокупность* новых механизмов, формирующихся в нервной системе, являясь в то же время инструментом, полезным с точки зрения социальной жизни.

По сути, вопрос состоит в том, чтобы признать не только физиологическую значимость письменной речи, но и ее особый *период развития,* не зависящий от тех высоких задач, которые ей предстоит выполнять в дальнейшем.

Мне кажется, что усвоение письменной речи сопряжено со значительными трудностями не только в силу того, что при обучении используются нерациональные методы, но и потому, что мы сразу же пытаемся выполнить высшую задачу – обучить детей, едва овладевших графическим языком, *тому письменному языку,* который столетиями складывался и совершенствовался у цивилизованных народов.

Подумать только, какими нерациональными методами мы пользовались до сих пор! Мы изучали не физиологические

действия, необходимые для воспроизведения знаков алфавита, а сами графические символы. При этом мы не учитывали, что изобразить *любой графический знак* сложно, потому как между визуальным представлением знака и моторными движениями, необходимыми для его начертания, нет непосредственной связи – в отличие, например, от слов, которые мы слышим и которые всегда взаимосвязаны с моторным механизмом устной речи. Таким образом, если перед тем, как знакомить ребенка с графическим знаком, мы не выработали необходимое движение для его написания, нам будет сложно вызвать спонтанную моторную реакцию; сам символ не может стимулировать необходимую моторику, если это действие не было ранее выработано практикой и силой привычки.

Так, например, раскладывая письмо на *палочки и кривые,* мы показывали ребенку некие значки, лишенные какого бы то ни было смысла и, следовательно, не представляющие для малыша никакого интереса и не способные вызвать самопроизвольный моторный импульс, необходимый для их воспроизведения. В итоге неестественное действие требовало от ребенка *усилия воли,* что приводило к быстрой утомляемости – ребенок начинал скучать и показывать признаки раздражения. Положение усугублялось еще и тем, что ребенок должен был приложить немалое усилие для воспроизведения *согласованной* мышечной деятельности, координирующей движения, необходимые для удержания и владения орудием письма.

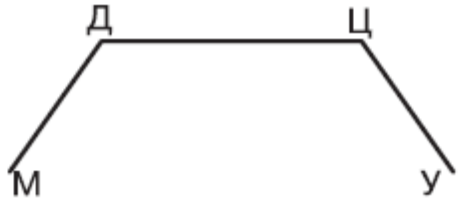
Все эти усилия приводили к тому, что ребенок испытывал *угнетающие* чувства и делал ошибки в написании букв. Учителя постоянно критиковали его почерк и упрекали в неуклюжести, что еще больше расстраивало ребенка. Таким образом, с одной стороны, ученика заставляли прикладывать усилия, а с другой – скорее подавляли, чем поддерживали его психические силы.

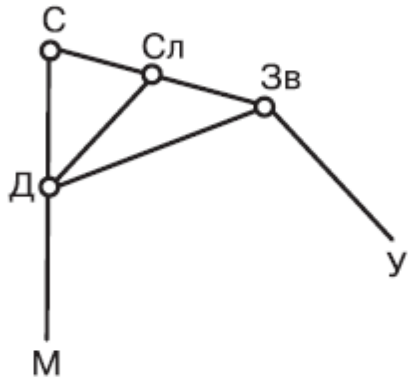
Тем не менее письменную речь, приобретаемую с таким трудом, все же приходилось *немедленно* использовать для социальных нужд; и, будучи все еще неидеальной и незрелой, она должна была участвовать в *синтаксическом построении речи* и служить формой выражения высшей психической деятельности. Следует помнить, что по своей природе устная речь формируется постепенно; и она уже готова в *словах,* когда высшие психические центры начинают использовать эти слова в том, что Куссмауль[57] называет *дикториум,* или синтактико-грамматическое образование языка, необходимое для выражения сложных понятий; иными словами, в языке *логического мышления.*

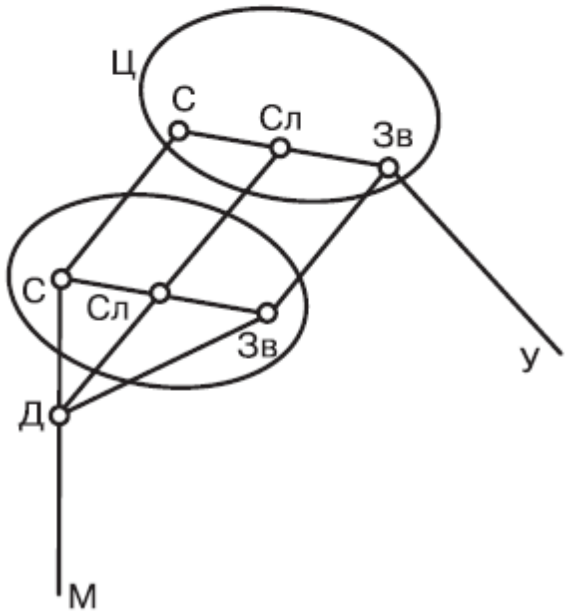
По сути, механизм речи – это необходимое предварительное условие высшей психической деятельности, для которой речевой

механизм является важным *инструментом.*

Есть два этапа развития речи: низший – подготавливает нервные пути и центральные механизмы, связывающие сенсорные пути с моторными – и высший – определяется высшей психической деятельностью, которая *появляется вовне* с помощью установленных механизмов речи.







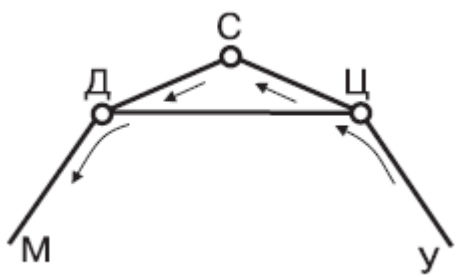
Так, например, в схеме, данной Куссмаулем, мы прежде всего должны рассмотреть некую диастальтическую мозговую дугу (представляющую собой чистый механизм слова), которая

устанавливается при первом образовании разговорной речи. Пусть У – это ухо, М – это моторные органы речи, взятые в целом и представленные здесь одним органом – языком, Ц – слуховой центр речи, а Д – дви-нательный центр. Тогда каналы УЦ и ДМ – периферийные пути, причем первый – центростремительный, второй – центробежный; а канал ЦД – промежуточный канал ассоциации.

Центр Ц, в котором находятся слуховые образы слов, можно, согласно нижеприведенной схеме, разделить на три подгруппы, а именно: звуки (Зв), слоги (Сл) и слова (С).

То, что такие частичные центры для звуков и слогов в действительности могут образоваться, по всей видимости, подтверждается патологией речи, при которой в некоторых формах центрально-сенсорной дисфазии пациенты могут произносить только звуки или, в крайнем случае, звуки и слоги.

Маленькие дети тоже поначалу реагируют прежде всего на простые звуки речи, с помощью которых матери ласкают их и привлекают их внимание к окружающим предметам; позже малыши реагируют на слоги, которыми матери их забавляют: *агу, ба, оп, хоп!*



И наконец, внимание ребенка обращается к простому слову, в большинстве случаев – двусложному.

Аналогичная ситуация складывается с моторными центрами: вначале ребенок произносит простые или двойные звуки, такие как *бл, гл,* которые приводят маму в восторг; потом дети начинают произносить отдельные слоги: *га, ба* и, наконец, двусложные слова, обычно с губными согласными: *мама.*

О появлении речи у детей можно говорить в том случае, если звуки начинают выражать *понятия;* например, когда ребенок видит маму, он ее узнает и говорит *мама,* а когда видит собаку – говорит *бака;* или говорит *ам,* когда хочет есть.

Таким образом, считается, что *речь появляется* тогда, когда появляется осознание. Тем не менее с точки зрения

психомоторного механизма такая речь находится еще на зачаточной стадии.

Иными словами, мы считаем, что ребенок начал говорить тогда, когда над диастальтической дугой, где механическое образование речи еще неосознанно, уже есть понимание слова (в том смысле, что слово воспринимается и ассоциируется с объектом, который оно обозначает).

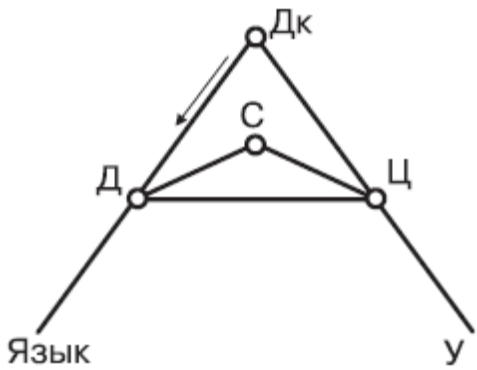
Находясь на этой стадии, речь продолжает совершенствоваться по мере того, как слух лучше воспринимает связные звуки в словах, а психомоторные пути дают возможность для более сложной артикуляции.

Эта первая стадия освоения устной речи, имеющая свое начало и свое особое развитие, посредством восприятия ведет к *усовершенствованию* первобытного механизма самого языка. Именно на этой стадии складывается то, что мы называем *членораздельной речью,* которая позднее, у взрослого человека, станет средством выражения его мыслей и которую взрослому будет чрезвычайно трудно усовершенствовать или исправить, после того как она уже сформировалась. Нередко высококультурному развитию сопутствует недостаточно развитая устная речь, что препятствует эстетическому выражению мыслей человека.

Членораздельная речь развивается у детей в возрасте от двух до семи лет: это возраст *восприятия,* в котором внимание ребенка самопроизвольно направляется на внешние объекты, а память отличается наибольшей цепкостью. Это также возраст *подвижности,* в котором начинают функционировать все психомоторные пути и формируются мускульные механизмы. В этот период жизни, благодаря таинственной связи между слуховыми и моторными каналами устной речи, кажется, что слуховой импульс *вызывает* самопроизвольные сложные моторные движения членораздельной речи, которые как бы инстинктивно возникают после такой стимуляции, словно пробуждаясь от сна. Известно, что только в этом возрасте можно выработать характерные речевые интонации, и любые попытки выработать их позднее оказываются напрасными. Мы так хорошо произносим слова родного языка только потому, что он формируется еще в детстве; а у взрослых, которые изучают новый язык, неизбежно будут недостатки, характерные для речи иностранца: только дети в возрасте до семи лет, изучающие несколько языков одновременно, могут воспринять и воспроизвести все характерные особенности акцента и произношения.

Таким образом, когда ребенок вырастает, все приобретенные

в детстве речевые *дефекты,* например диалектальные дефекты или недостатки, обусловленные плохой привычкой, становятся практически неискоренимыми.



За *высшую* речь, или *дикториум,* который развивается у нас позже, отвечает уже не механизм речи, а умственное развитие, которое использует механическую речь в качестве инструмента. Аналогично членораздельной речи, которая развивается путем использования механизма речи и обогащается посредством восприятия, *дикториум* развивается благодаря синтаксису и обогащается за счет *умственного развития.* Возвращаясь к схематическому изображению речи, мы видим следующее: над дугой, определяющей низшую речь, устанавливается дикториум Дк, из которого теперь исходят моторные импульсы речи и который формируется в виде *устной речи,* способной выражать мышление разумного человека. Эта речь постепенно будет обогащаться благодаря умственному развитию и совершенствоваться по мере грамматического изучения синтаксиса.

До сих пор господствовал предрассудок, будто письменная речь должна использоваться в развитии *дикториума* только как средство культурного обогащения, облегчающее грамматический и синтаксический анализ языка. Так как сказанное слово «быстро улетучивается», то считалось, что умственная культура может развиваться только благодаря постоянному, объективному и поддающемуся анализу языку, которым и является письменная речь.

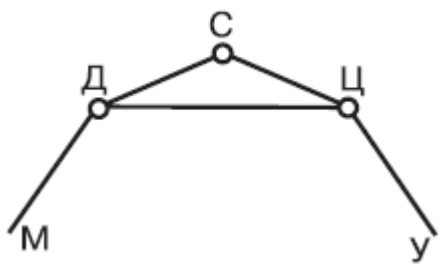
Но если мы считаем графический язык ценным и даже необходимым средством умственного развития, с помощью которого можно *фиксировать мысли,* анализировать их, а также записывать в книгах, где они остаются навсегда в виде

нестираемой памяти, что и делает возможным анализ синтаксической структуры языка, почему же нам не признать его *полезности* в более скромной задаче – *фиксировать слова,* отображающие восприятие, и анализировать входящие в их состав звуки?

Находясь во власти такого педагогического предрассудка, мы не в состоянии отделить понятие графического языка от той единственной функции, которую мы ему навязали, и нам, в свою очередь, кажется, что, придерживаясь этого ложного взгляда при обучении детей, еще находящихся в возрасте восприятия и подвижности, мы совершаем серьезную психологическую и педагогическую ошибку.

Давайте же откажемся от этого предрассудка и попробуем рассмотреть письменную речь, взятую саму по себе, и выявить ее психофизиологический механизм. Он гораздо проще психофизиологического механизма членораздельной речи и гораздо легче поддается воспитанию.

Удивительно, но само по себе *письмо* является достаточно простым процессом. Возьмем, например, письмо *под диктовку* – это идеальная аналогия устной речи: здесь *моторная* деятельность должна подчиняться речи, которую мы *слышим.* Конечно же здесь нет самопроизвольной таинственной взаимосвязи между тем, что мы слышим, и тем, как мы это артикулируем. Но зато движения при письме гораздо проще движений, необходимых для *произнесения* слова: при письме мы задействуем крупные внешние мышцы, на которые *можем воздействовать непосредственно,* приводя в действие моторные пути и вырабатывая психомускульные механизмы.



Именно это и предусматривает мой метод, занимаясь *непосредственной подготовкой движений;* и, когда психомоторный импульс услышанной речи наталкивается на *уже подготовленные моторные пути,* он проявляется сразу же в виде письма, которое возникает как бы самопроизвольно.

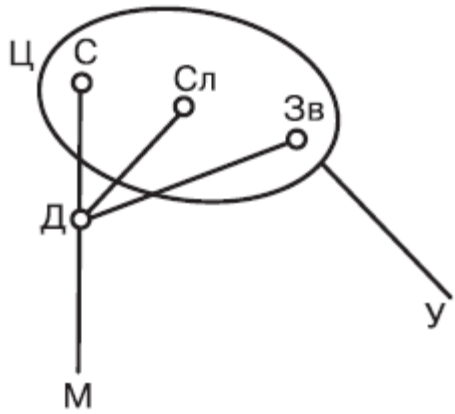
Что действительно представляет здесь сложность – так это

интерпретация графического символа; но мы должны помнить, что наши дети находятся в *возрасте восприятия,* когда ощущения, память, а также примитивные ассоциации составляют существенное дополнение к естественному развитию. Кроме того, наши дети уже подготовлены к восприятию графических знаков благодаря упражнениям на развитие ощущений, а также благодаря методическому формированию понятий и ментальных ассоциаций. Одним словом, своеобразное наследие воспринятых идей дает материал для развития речи. Ребенок, который распознает треугольник и называет его треугольником, вполне способен распознать и озвучить букву с. По-моему, это очевидно.

Оставим споры насчет преждевременности обучения. Избавившись от предубеждений, будем опираться на опыт, который свидетельствует о том, что дети не только без усилий, но и даже с явным интересом приступают к изучению графических знаков, представленных в виде предметов.

При таком исходном условии давайте рассмотрим соотношение механизмов двух видов речи. Согласно нашей схеме, ребенок в возрасте трех-четырех лет уже долгое время пользуется членораздельной речью, но находится еще в той стадии, когда *механизм членораздельной речи все еще совершенствуется,* а сам ребенок осваивает содержание языка посредством врожденного восприятия.

Бывает, что ребенок не расслышал все составляющие части слова, а если и расслышал, то они могли быть неправильно произнесены, формируя тем самым неправильное слуховое восприятие. Поэтому важно, чтобы ребенок упражнял моторные пути членораздельной речи, вырабатывая четкие движения, необходимые для правильной артикуляции, *до того как* закончится период беспрепятственной моторной адаптации, когда дефекты станут неисправимыми из-за фиксации неправильных механизмов.



Для этой цели необходим *анализ речи.* Ведь когда мы хотим усовершенствовать речь наших учеников, мы начинаем объяснять детям, как составлять слова, а затем переходим к изучению грамматики; а когда хотим улучшить стиль – мы сначала учим детей писать грамматически верно и лишь потом переходим к стилистическому анализу. Следовательно, когда мы хотим усовершенствовать *речь,* необходимо *наличие* этой речи у ребенка, и лишь тогда можно приступать к ее анализу. Итак, мы приступаем к анализу речи с целью ее улучшения в тот момент, когда ребенок уже *говорит,* но его речь еще пребывает в состоянии развития, не будучи еще зафиксированной в устоявшихся механизмах.

При помощи одной устной речи невозможно научиться грамматике и ораторскому искусству – для этого мы должны обратиться к письменному языку, который дает возможность постоянно иметь перед глазами текст, который подлежит анализу; то же самое относится и к речи.

Анализ чего-то переходного, непостоянного невозможен.

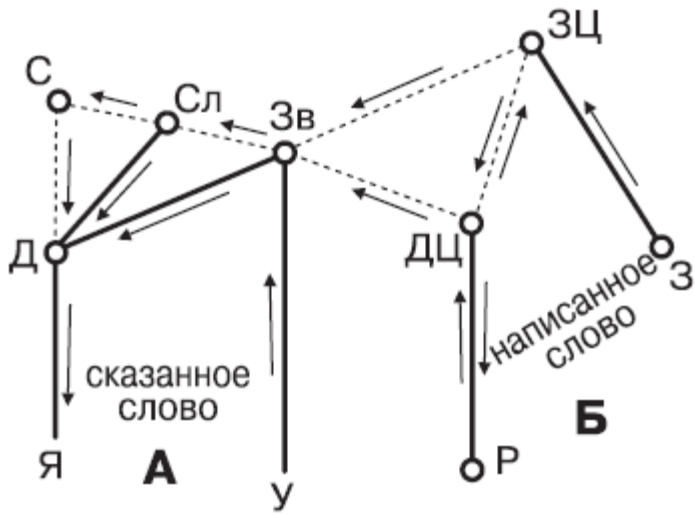
Речь должна материализоваться и быть стабильной: отсюда и вытекает необходимость записывать слова или представлять их в виде графических символов.

Третий этап моего метода обучения письму, то есть составление слов, предусматривает *разбор слов* не только на знаки, но и на составляющие его звуки; то есть знаки переводятся в звуки. Иными словами, ребенок *разбивает* услышанное слово, которое воспринимает как единое целое и значение которого он знает, на отдельные звуки и слоги.

Позвольте обратить ваше внимание на следующую схему, которая демонстрирует взаимосвязь двух механизмов – письма и

членораздельной речи.

Если при освоении устной речи есть вероятность, что ребенок неправильно воспримет звуки в словах, то при изучении графических символов, которые соответствуют определенным звукам, восприятие услышанного звука получает не только *ясную и отчетливую* фиксацию, но также вступает во взаимодействие с двумя другими формами восприятия графических знаков: центромоторным и центровизуальным. Ведь изучение графических символов по нашему методу предусматривает, что ребенок *видит* букву, вырезанную из наждачной бумаги, слышит ее *четкое* произношение и *ощупывает ее* контуры.



Периферийные каналы изображены жирными линиями; центральные каналы ассоциаций – пунктиром; а каналы ассоциаций, необходимые для восприятия речи на слух, – тонкими линиями. У – это ухо, Зв – слуховые центры звуков; Сл – слуховые центры слогов; С – слуховые центры слова; Д – двигательный центр членораздельной речи; Я – внешние органы членораздельной речи (язык); Р – внешние органы письма (рука); ДЦ – двигательный центр письма; ЗЦ – зрительный центр графических знаков; З – орган зрения.

Треугольник *ЗЦ, ДЦ, Зв* демонстрирует взаимосвязь этих трех форм восприятия при анализе речи.

Когда ребенку показывают букву и он может увидеть ее, ощупать ее контуры и услышать соответствующий звук, начинают работать центростремительные каналы *УЗв; Р, ДЦ, Зв,* а также *З,*

ЗЦ, Зв. Когда ребенка просят назвать букву, одну или вместе с гласным, внешние стимулы действуют на *З* и проходят по каналам *З, ЗЦ, Зв, Д, Р* и *З, ЗЦ, Зв, Сл, Д, Р*. Сформировав ассоциативные связи посредством визуального стимула, то есть показав ребенку графический символ, можно вызвать соответствующую моторику членораздельной речи и проанализировать ее на предмет дефектов. Сохраняя визуальный стимул графического знака, провоцирующий артикуляцию, и сопровождая его слуховым стимулом соответствующего *звука,* произносимого учителем, можно корректировать артикуляцию; то есть при произнесении, вызванном визуальным стимулом, и при повторении соответствующих движений органов речи слуховой стимул, используемый в упражнении, улучшает произношение отдельных звуков и слогов, входящих в состав произносимых слов.

Позже, когда ребенок пишет под диктовку, преобразовывая звуки речи в язык знаков, он раскладывает услышанное им слово на звуки и переводит их в графические движения по каналам, сформировавшимся благодаря соответствующим мускульным ощущениям.

Дефекты речи, обусловленные недостатком воспитания

Недостатки речи отчасти объясняются физиологическими причинами, то есть неправильным развитием или патологическими изменениями в нервной системе; отчасти же – это функциональные дефекты, которые приобретаются в период формирования речи и заключаются в неправильном произношении звуков, входящих в состав произносимого слова. Такие дефекты приобретаются ребенком, когда он слышит неправильно произнесенные слова, или так называемую *дурную речь.* К этой категории относятся диалекты и местные особенности речи, но могут относиться и дурные привычки, которые либо закрепляют естественные дефекты членораздельной речи, характерные для младенческого периода, либо способствуют появлению новых речевых недостатков ввиду того, что ребенок склонен подражать языку, на котором разговаривают окружающие его взрослые люди.

Наличие естественных дефектов в детской речи обусловлено тем, что сложный мышечный аппарат органов членораздельной речи еще не полностью сформировался и потому не способен воспроизвести *звук,* послуживший сенсорным стимулом к определенному врожденному движению. Набор движений, необходимых для артикуляции слов, вырабатывается постепенно. В результате ребенок либо искажает, либо вообще пропускает некоторые звуки (произносит только часть слова). Такие дефекты можно классифицировать как *косноязычие* и объяснить тем, что ребенок еще не умеет в полной мере управлять своим языком. Главным образом сюда относятся: *сигматизм* – неправильное произношение звука *с, ротацизм* – неправильное произношение звука р, *ламбдацизм* – неправильное произношение звука л, *гаммацизм* – неправильное произношение звука *г, иотацизм* – неправильное произношение гортанных, *могилалия* – неправильное произношение губных звуков. Некоторые ученые, как, например, Прейер, считают, что могилалия – это также проглатывание первого звука в слове.

Другие дефекты, касающиеся как гласных, так и согласных звуков, объясняются тем, что ребенок *в совершенстве воспроизводит* то, что было сказано неправильно.

Итак, в первом случае это – вопрос функциональных дефектов периферического моторного органа и, значит, нервных путей – иными словами, причина лежит в самом индивиде. Во втором же

случае ошибки обуславливаются слуховым стимулом, и причина лежит вне индивида.

Такие дефекты зачастую остаются и в подростковом возрасте, и у взрослых, хотя и в смягченной форме; в конечном счете они портят речь и сказываются на качестве правописания. Примером могут служить орфографические ошибки, обусловленные диалектом.

Если говорить о красоте речи, то нельзя не признать, что люди, не умеющие правильно говорить, стоят ниже тех, кто говорит правильно. Эстетическое воспитание детей просто немыслимо, если мы не прикладываем особых усилий, нацеленных на совершенствование членораздельной речи. Хотя греки и передали Риму искусство развития речи, это искусство не вдохновило гуманистов, заботившихся об эстетике окружающего мира и о возрождении античного искусства, а не о совершенствовании самого человека.

Только теперь мы начинаем использовать педагогические методы для устранения серьезных дефектов речи, например заикания. Вместе с тем наши школы еще далеки от принятия *речевой гимнастики,* целью которой является совершенствование речи, в качестве *универсального метода* и важной составляющей эстетического воспитания человека.

Некоторые учителя, работающие с глухонемыми детьми, а также специалисты в области ортофонии все же пытаются, хоть и с небольшим практическим успехом, вводить в начальные школы упражнения на исправление различных форм *косноязычия*; статистические же исследования показывают, что такие дефекты – достаточно распространенное явление среди школьников. В основном эти лечебные упражнения предусматривают *молчание,* дающее покой и отдых органам речи, а также упорное *повторение* отдельных *гласных* и *согласных* звуков. К этим упражнениям можно отнести еще и дыхательную гимнастику. Я не буду подробно описывать эти упражнения, требующие времени и большого терпения, что зачастую не вписывается в школьные занятия. Скажу лишь, что мой метод включает в себя все упражнения, необходимые для исправления речи:

а) *упражнения в молчании,* подготавливающие нервные каналы речи к совершенному восприятию новых звуков;

б) *уроки,* на которых учитель сначала произносит *несколько слов* (особенно *существительных,* обозначающих конкретные понятия), способствуя возникновению ясных и четких *слуховых стимулов.* Затем учитель *повторяет* стимул, а в сознании ребенка возникает понимание того, что значит сказанное слово (происходит узнавание предмета). Наконец, ребенок подходит к

членораздельной речи, когда он должен *самостоятельно* повторить *это слово вслух,* произнося его по звукам;

в) *упражнения в письменной речи,* предполагающие разносторонний анализ и повторение отдельных звуков речи. Это происходит, когда ребенок учит отдельные буквы алфавита, составляет слова из карточек или пишет слова самостоятельно, все время повторяя звуки, преобразуемые им в написанное или составленное слово;

г) *гимнастические упражнения,* о которых мы уже писали и которые включают в себя *дыхательные упражнения* и упражнения в *артикуляции.*

Хочется верить, что в школе будущего забудут о нынешнем приеме *«исправления дефектов речи в начальных школах»* и его заменит более рациональный метод *предупреждения таких дефектов* за счет упражнений на развитие речи, подобных тем, что мы используем в наших домах ребенка. И самое главное, это должно происходить в том возрасте, когда у ребенка только складывается речь.

Глава XIX
Обучение счету: введение в арифметику

В возрасте трех лет дети, поступающие к нам в школу, уже умеют считать до двух или до трех. Это говорит о том, что счет им дается *легко,* если речь идет о *счете предметов.* Для этой цели существует масса разнообразных приемов, и повседневная жизнь сама по себе дает множество поводов: например, когда мама говорит: «У тебя на переднике не хватает двух пуговиц» или «На стол надо принести еще три тарелки».

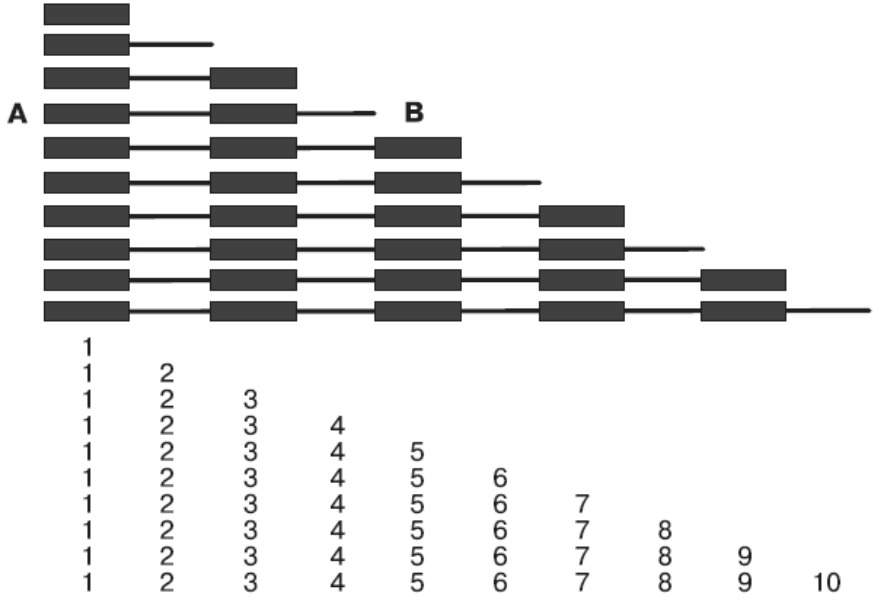
В качестве одного из первых приемов я использую счет денег. Для этого я достаю *новые* монеты, и если бы это было возможно, то я бы воспользовалась хорошими картонными копиями этих монет. Я видела похожие деньги в лондонской школе для умственно отсталых детей.

Пожалуй, самый интересный способ счета для детей – это *размен денег.* Он просто приковывает внимание малышей. Я даю детям монеты в один, два или четыре сантима, и с их помощью малыши учатся считать до *десяти.*

Самый *практичный* способ преподать детям счет – это показать им монеты в их употреблении, а самое полезное упражнение – это размен денег. Подобные упражнения настолько тесно связаны с повседневной жизнью, что вызывают живой интерес у всех без исключения детей.

Научив детей счету таким вот эмпирическим способом, я перехожу к более методичным упражнениям, используя в качестве дидактического материала один из наборов брусков, знакомых нам по упражнениям на развитие чувств; а именно: набор из десяти палочек, с которыми мы уже работали, когда разбирались с понятием длины. Длина самой короткой палочки составляет десять сантиметров, а самой длинной – метр; эти палочки разделены на отрезки длиной в дециметр, которые поочередно окрашенны в синий и красный цвета.

Когда ребенок раскладывает палочки в порядке их длины, мы предлагаем ему сосчитать красные и синие отрезки на каждой палочке, начиная с самой короткой, то есть *один;* один, два; один, два, три и т. д. Считая отрезки на каждой палочке, мы всегда начинаем с числа 1, двигаясь от стороны



А к стороне В. Затем мы просим ребенка назвать каждую палочку, от самой короткой до самой длинной, числом, соответствующим числу отрезков, из которых эта палочка состоит. При этом мы просим его дотрагиваться до палочек со стороны В, где ступеньки своеобразной лесенки спускаются вниз. В результате получается та же нумерация, что и при счете отрезков на самой длинной палочке – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Если мы хотим узнать, сколько всего у нас имеется палочек, мы считаем их со стороны А и получаем ту же нумерацию – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Такое соответствие трех сторон треугольника дает ребенку возможность проверить свой счет. Ребенку это нравится, и вполне естественно, что у него возникает желание по многу раз повторять данное упражнение.

После этого мы объединяем упражнения на *счет* с упражнением на развитие ощущений, в котором ребенок определял самую длинную и самую короткую палочку. Перемешав палочки на ковре, учительница выбирает одну из них, показывает ребенку и просит посчитать отрезки. К примеру, их 5. Затем она просит ребенка подать ей следующую по длине палочку. Ребенок выбирает *на глаз,* и учительница просит его *проверить* свой выбор: она велит ему *положить палочки рядом и посчитать отрезки.* Подобное упражнение дает широкие возможности для разнообразия и приучает ребенка давать *название каждой из этих палочек, входящих в состав длинной лестницы.* Теперь мы можем называть их так: палочка номер один, палочка номер два, палочка номер три и т. д., или для

краткости – один, два, три и т. д.

Представление чисел в виде графических знаков

Теперь, если ребенок уже умеет писать, мы показываем ему цифры, вырезанные из наждачной бумаги и наклеенные на карточки. Здесь работает тот же прием, что и при изучении букв. Мы следуем известным нам трем этапам и говорим при этом: «Это – один»; «Подай мне два»; «Подай мне один»; «Какое это *число?*» При этом ребенок обводит цифры по контуру точно так же, как он это делал с буквами.

Упражнения с цифрами. Связь графического знака с количеством.

Я заказала два лотка, каждый из которых разделен на пять отделений. Над каждым отделением закрепляется карточка с числом. В первом лотке помещаются цифры: 0, 1, 2, 3, 4, а во втором – 5, 6, 7, 8, 9.

Суть задания очевидна: ребенок должен положить в отделение то число предметов, которое он видит на карточке. Чтобы разнообразить упражнение, мы даем ребенку различные мелкие предметы, но в основном используем деревянные колышки такой формы, которая не дает им скатиться со стола. Мы кладем перед ребенком определенное количество предметов и просим разложить их по местам. Соответственно, один предмет нужно положить в отделение с цифрой 1 и т. д. Выполнив упражнение, ребенок дает лоток учительнице на проверку.

Понятие ноля

Мы ждем, пока ребенок, указав на отделение, соответствующее цифре 0, не спросит: «А сюда что положить?» И тогда мы отвечаем: «Ничего. Ноль значит ничего». Но часто этого бывает недостаточно: необходимо дать ребенку *почувствовать,* что именно мы подразумеваем под словом *ничего.* Для этого играем в довольно увлекательную игру. Я становлюсь среди детей и обращаюсь к ребенку, который уже упражнялся с цифрами: «Малыш, ты не мог бы подойти ко мне *ноль* раз?» Почти всегда ребенок подходит ко мне, а потом отбегает назад. «Милый, ты ведь подошел ко мне *один* раз, а я просила подойти *ноль* раз». Ребенок в недоумении: «А что я должен тогда делать?» – «Ничего. Ноль – это ничего». – «Как же мне ничего не делать?» – «Просто ничего не делай, стой на месте. Ты не должен подходить ко мне ни одного раза. Ноль раз означает ни разу». Я повторяю это упражнение, пока дети не поймут и не начнут считать забавным оставаться на месте, когда я прошу подойти ко мне ноль раз или

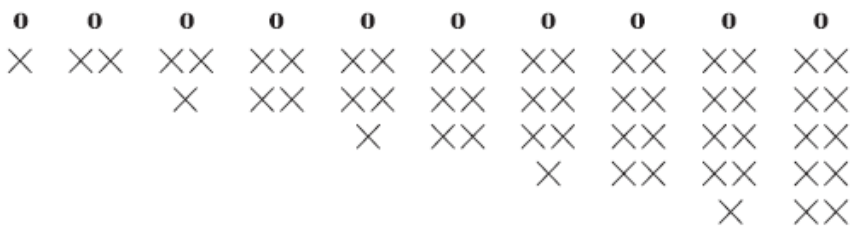
послать мне ноль воздушных поцелуев. И они сами начинают радостно кричать: «Ноль – это ничего! Ноль – это ничего!»

Упражнения на запоминание чисел

Когда дети уже узнают написанные цифры и понимают их числовое значение, я приступаю к следующему упражнению.

Я беру старые календари и вырезаю из них цифры. Эти цифры я наклеиваю на кусочки гладкой бумаги, которую затем складываю и бросаю в коробку. Ребенок вынимает билетик, идет с ним на свое место, там разворачивает его и опять складывает, *не говоря никому про свою цифру.* Затем поочередно или группой эти дети (как правило, это самые старшие воспитанники) подходят к большому столу учительницы, на котором разложены кучками мелкие предметы. Каждый ребенок выбирает то *количество* предметов, которое соответствует цифре на вытянутом билетике. Все это время карточка с цифрой лежит *на столике ребенка.* Ребенок должен *помнить* цифру не только когда идет к столу учительницы, но и когда выбирает нужное количество предметов, считая их один за другим. Здесь для учителя открываются широкие возможности для интересных наблюдений за детьми и за их индивидуальной памятью на числа.

Взяв нужное число предметов, ребенок раскладывает их на своем столике в два рядка, и если ему попалось нечетное число, то не имеющий пары предмет кладется в самом низу между двумя последними предметами. В итоге должно получиться следующее:



Крестики означают предметы, а нолики – сложенные бумажки с цифрой. Разложив предметы, ребенок ждет проверки со стороны учителя. Учительница подходит к столику, разворачивает бумажку и проверяет количество предметов.

Когда мы только начинали играть в эту игру, нередко случалось, что дети брали *больше предметов,* чем требовалось, и притом не всегда потому, что плохо запоминали цифру, а просто из желания набрать как можно больше вещей. Что-то вроде инстинктивной жадности, свойственной приземленным, необразованным людям. Учительница разъясняет, что совсем не

нужно забирать все предметы, лежащие на столе, и что суть игры состоит как раз в том, чтобы взять именно то количество, которое требуется.

Постепенно дети начинают понимать смысл этой игры, но не так быстро, как можно было бы предположить. Ребенку приходится прикладывать массу усилий, чтобы научиться ограничивать себя, сдерживать себя в определенных рамках и брать, например, всего лишь два предмета, в то время как другие дети на его глазах берут больше. Поэтому я считаю эту игру скорее упражнением в силе воли, чем в счете. Ребенок, получивший *ноль,* должен оставаться на месте, в то время как все остальные встают и свободно берут предметы, недоступные для него. Очень часто ноль попадается ребенку, который отлично умеет считать и который с большим удовольствием набрал бы нужное количество предметов, разложил бы их красиво на своем столике и спокойно ждал проверки.

Любопытно наблюдать за тем, как меняется выражение лица у детей, вытянувших ноль. Все дети реагируют на это по-разному, и по их реакции можно сделать любопытные выводы о характере ребенка. Одни сохраняют гордое выражение лица, стараясь скрыть свое разочарование под маской равнодушия; другие не могут сдержаться и выражают свое разочарование в виде нетерпеливых жестов. Есть дети, которые, оказавшись в таком странном и исключительном положении, не могут сдержать улыбку, которая, в свою очередь, вызывает любопытство у остальных детей. Одни малыши чуть ли не с завистью следят за каждым движением товарищей, а другие быстро смиряются со своим положением. Не менее интересно послушать то, как они признаются в том, что у них ноль, когда во время проверки учительница спрашивает: «А ты почему ничего не взял?» Обычно они отвечают одно и то же: «Я вытянул ноль» или «У меня ноль», но по выражению их лиц и по тону их голосов можно с уверенностью сказать, что переживают они совершенно разные чувства. Хотя на самом деле мало кто из них рад оказаться в такой исключительной ситуации – у большинства вид либо удрученный, либо как минимум покорный.

Поэтому мы объясняем детям дополнительный смысл игры. «Самое сложное здесь – это сохранить тайну ноля! Крепко держите бумажки и никому не показывайте! Это самое трудное!» И действительно, спустя некоторое время ребенок находит особое удовольствие в том, чтобы держать что-то в секрете, и, когда ему попадается бумажка с ноликом, ему нравится чувствовать, что он знает какую-то тайну.

Сложение и вычитание от одного до двадцати. Умножение и деление

Для обучения первым арифметическим действиям мы пользуемся тем же дидактическим материалом, что и при обучении счету, то есть палочками, разделенными на дециметры, с помощью которых дети получили первое представление о десятичной системе.

Как я уже говорила, в процессе упражнений эти палочки получили названия чисел: один, два, три и т. д. Мы раскладываем их в рядок, начиная с самой короткой, и соответственно в порядке их нумерации.

В первом упражнении мы складываем палочки так, чтобы получался десяток. Проще всего начинать с самой короткой палочки под номером один и прикладывать ее к концу нужной палочки, соответственно к девятой и т. д. Мы говорим при этом: «Возьми один и прибавь к девяти; возьми два и прибавь к восьми; возьми три и прибавь к семи; возьми четыре и прибавь к шести». Таким образом, мы получаем четыре палочки, равные десяти. Остается палочка пять. Мы кладем ее рядом с палочкой десять, переворачиваем через один ее конец и видим, что она укладывается от одного конца десятка до другого ровно два раза. Этим самым мы доказываем, что два раза по пять – это десять.

По мере повторения данного упражнения ребенок обучается специальным терминам: девять плюс один равно десять; восемь плюс два равно десять; семь плюс три равно десять; шесть плюс четыре равно десять; а что касается пяти, то дважды пять равно десять. Наконец, если ребенок умеет писать, мы знакомим его со значками: *плюс, умножить* и *равно.* Все это дети изображают в своих тетрадях:

9 + 1 = 10
8 + 2 = 10
7 + 3 = 10 5 x 2 = 10
6 + 4 = 10

Когда дети все это хорошенько усвоят и старательно изобразят на бумаге, мы обращаем их внимание на то, что получится, если убрать палочки, составляющие десяток, и положить их на прежние места. В последнем десятке мы убираем палочку четыре – и остается шесть, от следующего отнимем три – останется семь, в следующем десятке убираем палочку два – и останется восемь, а если мы уберем палочку один в самом первом

десятке, то остается девять. Называя вещи своими именами, мы говорим: десять отнять четыре равно шесть, десять отнять три равно семь, десять отнять два равно восемь, десять отнять один равно девять.

Что касается оставшейся палочки пять, то это – половина десяти. Разрезав длинную палочку пополам, то есть разделив десять на два, мы получаем пять. Десять разделить на два равно пять. Записывается это следующим образом:

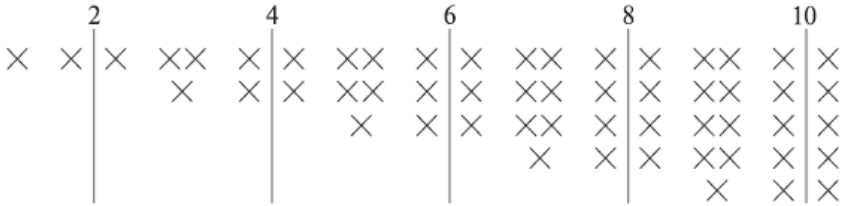
10 – 4 = 6
10 – 3 = 7
10 – 2 = 8 10 x 2 = 5
10 – 1 = 9

Овладев этим упражнением, дети самостоятельно продолжают его. Можно ли получить три с помощью двух палочек? Мы кладем палочку номер один возле палочки номер два и, чтобы запомнить, пишем: 2 + 1 = 3. Можно ли сделать так, чтобы из двух палочек получилось четыре? 3 + 1 = 4, а из этого уже следует 4–3 = 1, а также 4–1 = 3.

Палочка под номером два относится к палочке номер четыре точно так же, как палочка пять к палочке десять: мы переворачиваем палочку два, показывая, что она укладывается с одного конца палочки четыре до другого ровно два раза: 4: 2 = 2; 2 x 2 = 4. Вопрос: какие еще палочки можно использовать в точно такой же игре? Можно взять 3 и 6 или 4 и 8. Например:

2 x 2 = 4 3 x 2 = 6 4 x 2 = 8 5 x 2 = 10
10: 2 = 5 8: 2 = 4 6: 2 = 3 4: 2 = 2

Здесь нам на помощь приходят кубики, с которыми играли в игры на запоминание чисел.



На этой схеме сразу видно, какие числа делятся на два – а именно все те, у которых внизу нет лишнего кубика посерединке. Все эти числа – *четные,* и их можно разложить парами. Разделить их на два проще простого: нужно только разложить парные кубики на два вертикальных рядка. Сосчитав кубики в каждом

таком рядке, мы получим частное, а чтобы вернуться к первоначальному числу, надо всего лишь заново собрать два ряда: 2 x 3 = 6. Для детей пяти лет это не представляет особого труда.

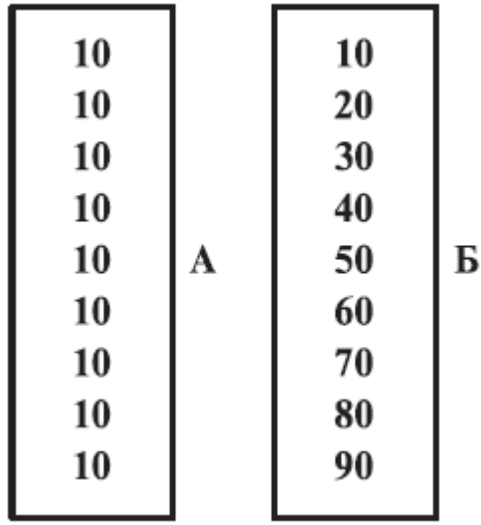
При многократном повторении подобные упражнения вскоре начинают надоедать детям. Тем не менее их можно разнообразить, взяв опять набор длинных палочек, но вместо того, чтобы прикладывать палочку номер один к девяти, мы прикладываем ее к палочке десять. Равным образом мы можем приложить два к девяти, а три к восьми. В результате получаются палочки длиннее десяти, для которых нужны новые названия – одиннадцать, двенадцать, тринадцать и так далее вплоть до двадцати. Чтобы лучше запомнить эти числа, можно снова воспользоваться кубиками.

Разобравшись с арифметическими действиями до десяти, мы без труда переходим к аналогичным действиям с числами до двадцати. Небольшую сложность вызывают *десятичные числа,* требующие отдельных занятий.

Понятие десятичных чисел: арифметические действия с числами больше десяти

В качестве дидактического материала мы используем картонные квадратные карточки, на которых крупно напечатано 10, а также набор картонных прямоугольников размером в половину квадрата, на которых напечатаны цифры от 1 до 9. Мы раскладываем эти цифры по порядку в одну линию: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Когда цифр уже не осталось, мы должны начать сначала и снова взять цифру 1. Эта цифра 1 как бы соответствует тому отрезку палочки десять, благодаря которому она становится длиннее палочки номер девять. Считая расположенные в виде *лесенки* палочки до девяти, мы видим, что осталась еще одна палочка, которую, за неимением других цифр, мы снова обозначаем цифрой 1. Но эта палочка гораздо длиннее первой; и, чтобы отличить ее от первой палочки номер один, мы ставим рядом с единицей нолик – то есть «ничего». Получается 10. Прикрывая ноль прямоугольными карточками с цифрами в порядке их возрастания, мы получаем: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Эти же числа получаются, если к палочке 10 мы сначала прибавим палочку 1, а затем палочку 2, палочку 3 и так далее, пока, наконец, мы не прибавим палочку 9, в результате чего получается очень длинная палочка, сосчитав красные и синие отрезки которой мы получим девятнадцать.

После этого учительница показывает ребенку карточку, например 16, и ребенок прикладывает палочку 6 к палочке 10. Потом она убирает карточку 6 и на ее место кладет карточку 8, и ребенок, соответственно, убирает палочку 6 и заменяет ее палочкой 8, получая, таким образом, 18.



Каждое из этих действий можно записать следующим образом: 10 + 6 = 16; 10 + 8 = 18 и т. д. Точно так же мы учим детей вычитанию.

После того как ребенок получил ясное представление о числе, мы раскладываем прямоугольные карточки в два вертикальных ряда по девять карточек в каждом, как это показано на рисунках А и Б.

В столбике А мы закрываем нолик во второй десятке прямоугольником с цифрой 1; в третьей десятке мы закрываем его карточкой с цифрой 2 и т. д. Таким образом, единица слева остается без изменений, а числа справа возрастают от нуля до девяти.

В столбике Б процедура несколько сложнее. Здесь каждая последующая цифра больше предыдущей ровно на один десяток.

Почти все наши дети умеют считать до 100. Для них знакомство с этим числом – нечто вроде награды за проявленную любознательность.

Думаю, что дальнейшие объяснения по данному этапу обучения будут излишни. Любой учитель в состоянии разнообразить практические уроки арифметики, пользуясь простыми предметами, которые детям нетрудно складывать и делить на группы.

Глава XX
Последовательность выполнения упражнений

Используя наш метод на практике, очень важно знать и соблюдать последовательность описанных нами упражнений, с которыми детей нужно знакомить постепенно.

В первом издании моей книги я четко указывала на очередность каждого упражнения; но в доме ребенка мы сразу начали предлагать детям совершенно разные задания, что, в свою очередь, позволило нам говорить о наличии *этапов* в подаче всего материала, взятого как единое целое. По сравнению с первым изданием моей книги, описание каждого этапа стало более детальным, потому как теперь мы можем в полной мере опираться на опыт, приобретенный нами в доме ребенка.

Последовательность и этапы подачи материала и упражнений

Первый этап

Когда ребенок впервые переступает школьный порог, ему можно предложить следующие упражнения:

Бесшумная перестановка стульев (навыки повседневной жизни).

Шнуровка ботинок, застегивание пуговиц, крючков и т. д.

Цилиндры (упражнения на развитие сенсорики).

Одним из самих эффективных упражнений считается упражнение с цилиндрами (объемными вкладками). Благодаря ему ребенок учится *фиксировать свое внимание* на определенном предмете. Он впервые начинает сравнивать, выбирать, делать умозаключения. Все это способствует развитию умственных способностей.

Упражнения с объемными вкладками располагаются в порядке трудности следующим образом:

а) цилиндры, равные по высоте, но разные в диаметре;

б) цилиндры, отличающиеся друг от друга по всем параметрам;

в) цилиндры, отличающиеся друг от друга только весом.

Второй этап

Упражнения на развитие навыков повседневной жизни. Тихо вставать со своего места и так же тихо садиться. Пройти прямо по линии.

Упражнения на развитие чувств. Упражнения с предметами, разными по величине. Длинная лестница. Призмы или большая лестница. Кубики. Здесь ребенок выполняет упражнения на распознавание величины предмета. Эти задания похожи на предыдущие упражнения с цилиндрами, но выполняются совершенно в ином ключе. Предметы здесь гораздо больше по размеру. Различия между ними намного очевиднее, чем это было в предыдущих упражнениях, но в данном случае *только зоркий взгляд ребенка* подмечает эту разницу и выявляет допущенные ошибки. В предыдущих упражнениях сам дидактический материал был задуман таким образом, чтобы

автоматически указывать ребенку на ошибку. Контроль достигался тем, что предметы могли быть расположены в строго определенном порядке, и никак иначе. И наконец, если в предыдущих упражнениях ребенок обычно совершал самые простые движения (он сидел за столиком и раскладывал мелкие предметы в определенном порядке), то на данном этапе ему приходится совершать более сложные движения, требующие порой небольших физических усилий. Ребенок должен опускаться на коврик, вставать на колени, подниматься, переносить достаточно тяжелые предметы и т. д.

Мы замечаем, что ребенок все еще продолжает путать два последних предмета в наборе, один из которых самый крупный, а другой – второй по величине. Даже научившись правильно располагать все остальные предметы, он еще долгое время не замечает своей ошибки. Это неудивительно: несмотря на то что каждый последующий предмет в наборе больше предыдущего на равную величину, эта разница становится все менее ощутимой по мере увеличения самих предметов. Например, маленький кубик, имеющий в основании 2 см, в два раза больше самого маленького кубика в наборе, у которого в основании всего 1 см, в то время как самый большой кубик с ребром в 10 см больше предыдущего (основание которого равно 9 см) всего на одну десятую сантиметра.

Таким образом, с точки зрения теории будет правильным начинать подобные упражнения с самых маленьких предметов. Занятие можно проводить с использованием материалов, знакомящих детей с понятиями величины и длины. Однако упражнение с кубиками, из которых мы выстраиваем «башню», для этой цели не подходит, ведь «башня» всегда должна иметь самый большой кубик в основании.

Тем не менее детям очень нравится строить башни из кубиков, и они довольно рано начинают играть в эту игру. Мы часто видим, как совсем крошечные малыши с увлечением возводят нечто подобное из кубиков, воображая, что им удалось построить правильную башню. Но все они неизменно кладут второй по величине кубик в основание своей конструкции. Когда же после многократных повторений ребенок *сам начинает исправлять свои ошибки,* и не один раз, а постоянно, вот тогда мы можем быть уверены в том, что его *глазомер* достаточно натренирован, чтобы уловить мельчайшую разницу между предметами.

В нашей работе мы используем три набора брусков, с помощью которых мы обучаем детей видеть разницу между предметами. В первый набор входят бруски, длина которых

постепенно возрастает каждый раз на 10 см. В двух других наборах разница между предметами составляет всего лишь 1 см. С точки зрения теории можно предположить, что *в первую очередь внимание ребенка привлекут* длинные бруски, исключая тем самым возможность ошибки. Но это не так. Конечно же дети обращают внимание на длинные бруски, но именно на эту игру приходится большинство допускаемых детьми ошибок. Поэтому сначала дети должны научиться безошибочно выкладывать бруски из первых двух наборов, и только после этого они смогут правильно построить длинную лестницу. По этой самой причине длинная лестница считается наиболее сложным из всех заданий, призванных научить детей распознавать размер и величину.

На этом этапе обучения ребенок способен с интересом концентрировать свое внимание на тепловых и тактильных ощущениях.

На практике последовательность развития чувственных ощущений не соответствует теоретическим положениям, выдвинутым в ходе психометрических исследований. Она также отличается от той последовательности, которую требуют физиология и анатомия при описании взаимодействия между органами чувств.

Тактильное восприятие является *примитивным* ощущением, а орган тактильного восприятия – самый *незамысловатый* и наиболее размытый из всех органов чувств человека. Вместе с тем нетрудно понять, что простейшие ощущения и органы чувств не являются самым первым способом привлечения *внимания* детей при демонстрации стимулов.

Когда же мы *приступаем к развитию внимания,* мы можем использовать шероховатые и гладкие поверхности (вслед за некоторыми упражнениям на развитие термических ощущений, которых мы уже касались).

Эти упражнения, если дать их в подходящий момент, вызывают *самый что ни на есть живой интерес* практически у всех детей. Следует напомнить, что подобные игры занимают *исключительно важное место* в контексте нашего метода, потому как на их основе состоится знакомство детей с письмом, в сочетании с упражнениями для рук, о которых дети узнают чуть позже.

Одновременно с двумя упомянутыми сериями упражнений мы приступаем к тому, что у нас называется «сопоставление двух цветов», когда ребенок должен найти два одинаковых цвета. Это первое упражнение из серии заданий на развитие хроматического восприятия.

Здесь, как и в упражнениях на сопоставление размеров,

ребенок делает умозаключение, опираясь только на свое *зрительное* восприятие. Первое упражнение на развитие хроматического чувства не вызывает особых затруднений, но для того, чтобы ребенку было интересно его выполнять, он должен был сперва развить внимательность посредством предыдущих упражнений.

Кроме того, под ритмичную музыку, которую исполняет учительница, ребенок учится маршировать вдоль линии. Постепенно у него получается совершать спонтанные движения в такт музыке. Музыка, естественно, должна быть при этом одна и та же. (Для выработки чувства ритма *необходимо повторение одного и того же упражнения,* как и во всех других формах воспитания, имеющих дело со спонтанной деятельностью.)

Также мы регулярно повторяем упражнения на соблюдение тишины.

Третий этап

Упражнения на развитие навыков повседневной жизни.

Дети самостоятельно умываются, одеваются и раздеваются, вытирают пыль со столов, учатся обращаться с разными предметами.

Упражнения на развитие чувств. Мы подводим ребенка к распознаванию градации стимулов (градации тактильных, хроматических и других ощущений), позволяя ему свободно манипулировать дидактическим материалом.

На этом этапе мы вводим упражнения на развитие слухового восприятия (распознавание звуков и шумов), а также барических ощущений (с помощью небольших, разных по весу дощечек).

Одновременно с этим мы знакомим детей с *плоскими геометрическими вкладками.* С этого момента начинается развитие моторики рук, когда дети обводят контуры вкладок, что совместно с другим упражнением на распознавание градуированных тактильных стимулов *подготавливает ребенка к* письму.

Карточки с изображением геометрических фигур мы начинаем использовать только тогда, когда ребенок научился их различать на примере деревянных вкладок. Эти карточки дают понятие *абстрактных символов,* из которых, собственно, состоит письмо. Дети учатся узнавать очерченные формы, а те упражнения, которые они выполняли до этого, уже сформировали в них личности с развитым упорядоченным мышлением, выстроив своего рода мостик, позволяющий плавно перейти от упражнений

на развитие чувств к письму, от *подготовительного* этапа к этапу *непосредственного обучения.*

Четвертый этап

Упражнения на развитие навыков повседневной жизни. Дети накрывают стол к завтраку, учатся наводить порядок в комнате и в полной мере совершать утренний туалет (чистить зубы, ногти и т. д.).

Во время ритмических упражнений они легко и непринужденно ходят прямо по заданной линии.

Дети умеют контролировать свои движения (вести себя тихо, спокойно, аккуратно переставлять с места на место различные предметы, не роняя, не разбивая их и не производя при этом лишнего шума).

Упражнения на развитие чувств. На этом этапе мы повторяем все предыдущие упражнения. Кроме того, мы вводим упражнения на развитие музыкального слуха. В качестве инструмента можно использовать колокольчики, подвешенные в два ряда.

Упражнения, имеющие отношение к навыкам письма. Рисунок. Ребенок переходит к работе с *плоскими металлическими вкладками в виде геометрических фигур.* К этому моменту ребенок уже научился координировать свои движения, обводя контуры предметов. Но теперь он *обводит их не пальцем,* а карандашом, оставляя на бумаге двойной рисунок, который потом закрашивает цветными карандашами. При этом он держит карандаш таким же образом, как чуть позже будет держать перо для письма.

Одновременно с этим ребенка учат *распознавать* некоторые буквы алфавита, вырезанные из наждачной бумаги. Знакомясь с буквой, ребенок обязательно должен *обвести* ее пальчиком.

Арифметические упражнения. Здесь мы возвращаемся к упражнению под названием «длинная лестница», но уже не для воспитания чувств. Дети *считают* красно-синие отрезки, на которые разделены палочки, начиная с самой короткой и заканчивая самой длинной палочкой, состоящей из десяти отрезков. Мы продолжаем это упражнение и постепенно его усложняем.

На занятиях по рисованию мы переходим от этапа очерчивания контуров геометрических фигур к другим фигурам, изрядное количество которых сумели накопить за четыре года практики.

Такого рода упражнения имеют огромное воспитательное

значение, а по своему наполнению и четкой градации по степени сложности являются одной из наиболее изученных составляющих нашего метода.

Эти упражнения продолжают начатое воспитание чувств, развивая наблюдательность за окружающей действительностью. Тем самым они способствуют умственному развитию, а что касается навыков письма, то благодаря данным упражнениям ребенок учится проводить разные по высоте вертикальные штрихи. После такой тренировки ребенку *легче даются маленькие и большие буквы,* что впоследствии избавит его от необходимости писать только в *тетрадях в линейку,* которые широко применяются в начальных школах.

Знакомя ребенка с письменной речью, мы пока что ограничиваемся изучением букв алфавита и составлением слов с помощью разборной азбуки.

Что касается арифметики, мы не идем дальше изучения цифр. Посчитав красные и синие отрезки на палочках, входящих в состав длинной лестницы, ребенок кладет рядом с палочкой соответствующую цифру.

После этого дети выполняют упражнение с лотком и деревянными колышками.

Кроме того, мы играем в игру, цель которой состоит в том, разместить соответствующее количество цветных фишек под определенной цифрой. Фишки располагаются в столбик по парам, что, в свою очередь, дает детям понятие о четных и нечетных числах (данный прием мы позаимствовали у Сегена).

Пятый этап

Мы продолжаем предыдущие упражнения и начинаем вводить более сложные ритмические упражнения.

Занятия по рисованию предполагают:

а) использование акварельных красок;

б) зарисовки с натуры (цветы и т. д.).

Составление слов и целых фраз с помощью разборной азбуки:

а) самопроизвольное написание отдельных слов и фраз;

б) чтение с карточек, составленных учителем.

Мы продолжаем арифметические упражнения, начатые нами на материале длинной лестницы.

На этом этапе дети начинают развиваться особенно стремительно. Они прямо *бегут* навстречу знаниям, удивительным образом упорядочивая свое *умственное развитие.*

Для нас большое счастье наблюдать за тем, как развиваются

наши малыши и с какой радостью они стремятся к знаниям. В них мы видим своеобразную модель человечества, которое развивается в духе присущих ей глубинных законов. И только тот, кто не боится экспериментировать, сможет воочию лицезреть тот обильный урожай, который дадут посеянные нами семена.

Глава XXI
Общие замечания касательно дисциплины

Опыт, накопленный нами со времени публикации моей книги в Италии, постоянно убеждает нас в том, что в наших классах, в которых число воспитанников колеблется от 40 до 50 детей, дисциплина значительно лучше, чем в обычных школах. По этой причине я подумала, что моим американским читателям будет интересен анализ дисциплины, выработанной с применением нашего метода, основанного на свободе.

На всех, кто посещает наши школы (например, римский дом ребенка, находящийся под руководством моей ученицы Анны Маккерони), огромное впечатление производит дисциплин наших учеников. Они видят 40 маленьких человечков от трех до семи лет, каждый из которых увлеченно занят своей работой: один делает упражнения на развитие чувств, второй занимается арифметикой; третий возится с буквами; кто-то рисует; кто-то застегивает и расстегивает пуговицы на деревянных рамках, а кто-то вытирает пыль. Одни сидят за столиками, другие на коврике на полу. Слышно только приглушенные звуки передвигаемых предметов и тихие шаги детей. Иногда раздаются радостные, едва сдерживаемые возгласы: «Учительница! Учительница! Посмотрите, что я сделал!» Но, как правило, все полностью погружены в работу.

Воспитательница бесшумно передвигается по классу, подходя к каждому ребенку, который обратился к ней, наблюдая за работой таким образом, чтобы быть рядом с теми, кому необходима помощь, и не мешать тем, кому она не требуется. Бывает и такое, что за несколько часов работы никто из детей не произнесет ни слова. Они похожи на маленьких взрослых, как говорили некоторые посетители дома ребенка, или «на судей в раздумье».

Когда каждый ребенок занят интересным ему делом, среди них не возникает споров из-за права обладания каким-либо предметом. Если кто-то один выполняет работу особенно хорошо, то его достижение становится источником восхищения и радости остальных товарищей: ни одна душа не страдает при виде богатства другого, а наоборот – триумф одного вызывает восхищение у всех. Часто ребенок, достигший успеха в каком-то деле, находит подражателей. Глядя на детей, мы видим, что все

они счастливы и довольны тем, что умеют делать, и не завидуют успехам других. Самый маленький трехлетний воспитанник спокойно играет рядом с мальчиком семи лет и вполне доволен своим ростом, не завидуя телосложению старшего товарища. Везде у нас царят мир и согласие.

Если учительница захочет, чтобы все дети сделали что-либо вместе, например, оторвались от занятий, которые их в данный момент интересуют, то стоит ей тихо произнести одно слово или указать жестом, как все дети с готовностью устремят на нее свой взор, как будто соревнуясь, кто из них ведет себя лучше всех. Многие посетители видели, как учительница писала на доске указания, которым дети с удовольствием следовали. Не только учителя, но и любой, кому случалось обратиться к какому-нибудь малышу с просьбой, с удивлением замечает, насколько точно и с какой поразительной готовностью он выполняет данное им поручение. Если посетителю захочется услышать, как ребенок, занятый в данный момент рисованием, умеет петь, то ученик послушно откладывает свое занятие, выполняет просьбу и тут же возвращается к прерванной работе. Младшие дети, однако, порой заканчивают начатую работу, прежде чем берутся за выполнение новой просьбы.

Удивительное проявление дисциплины было отмечено нами во время проведения экзаменов среди учителей, прослушавших курс моих лекций. Это была проверка практических умений и, соответственно, в распоряжение экзаменуемых воспитателей были предоставлены группы детей, с которыми те должны были провести определенное занятие, согласно вытянутому билету. Пока дети ожидали своей очереди, им было разрешено заниматься всем, чем угодно. *Все это время дети были заняты делом,* а выполнив экзаменационное задание, возвращались к прежнему занятию. То и дело кто-нибудь из детей подходил к нам и показывал рисунок, сделанный во время перерыва. Мисс Джордж из Чикаго много раз присутствовала при подобных ситуациях. И она, и мадам Пюжольс, основавшая первый дом ребенка в Париже, были поражены терпением, усидчивостью и безграничным дружелюбием наших воспитанников.

Можно было бы предположить, что такая образцовая дисциплина зиждется на суровом подавлении детей, если бы не полное отсутствие застенчивости у наших воспитанников, их сияющие глаза, радостные лица и спокойный взгляд, их радушное приглашение взглянуть на свою работу и то, как приветливо они встречают посетителей и рассказывают о назначении разных предметов. Все это вызывает ощущение, что дети являются хозяевами дома, а та горячность, с которой они обнимают колени

учительницы, то нетерпение, с которым они тянут ее к себе, чтобы поцеловать, говорит о том, что сердца наших малышей открыты и свободны в своих проявлениях.

Одно удивление сменялось другим, когда наши гости становились свидетелями, как малыши накрывают на стол. Маленькие четырехлетние официанты раскладывали ножи, вилки и ложки, разносили подносы с пятью стаканами и, наконец, ходили от стола к столу, поднося большие супницы с дымящимся супом. При этом не было допущено ни единой оплошности, ни один стакан не был разбит, ни одна капля супа не была пролита. Во время обеда скромные официанты старательно следили за столами; каждому ребенку была предложена добавка, если его тарелка опустела; а если он желал перейти к следующему блюду, то официант быстро уносил суповую тарелку. Детям не приходилось самим просить добавки или говорить, что они закончили есть.

Помня о том, какими обычно бывают четырехлетние дети – что они часто плачут, ломают все, к чему ни прикоснутся, и требуют постоянного внимания, – каждого нашего посетителя глубоко трогает увиденная картина, являющаяся несомненным результатом развития внутреннего потенциала, скрытого в глубинах человеческой души. Нередко я замечала слезы в глазах свидетелей подобного «банкета».

Но такая дисциплина не может быть достигнута с помощью запретов, предписаний и прочих хорошо известных педагогических приемов. Ведь не только внешнее поведение наших детей было скорректировано и упорядочено, но сама их жизнь улучшилась и стала более осмысленной. Присмотревшись внимательно, мы увидим, что не только дисциплина, но и уровень общей подготовки наших детей на порядок выше, чем это свойственно детям в этом возрасте. И это зависит не от учителя, а от некоего чуда, происходящего в душе каждого ребенка.

Если попытаться провести параллели со взрослой жизнью, то на ум приходит феномен трансформаций, происходящих в человеке благодаря вере. Мы знаем о сверхчеловеческих способностях святых и апостолов, о стойкости миссионеров и о послушании монахов. Только подобные вещи и ничто другое в этом мире могут сравниться по степени величия духа с дисциплиной, царящей в доме ребенка.

Чтобы достичь такого порядка, бесполезно полагаться на внушения и проповеди. Возможно, поначалу эти средства и возымеют какой-то эффект, но истина такова, что существует настоящая дисциплина, а все иллюзии в столкновении с реальной жизнью рассыпаются в прах – «ночь сменяется днем».

Первые проблески подлинной дисциплины появляются во время работы. В определенный момент ребенок начинает интересоваться определенным упражнением, что видно по внимательному выражению его лица и по тому, с какой сосредоточенностью и настойчивостью он готов его выполнять. Это говорит о том, что ребенок делает первые шаги по дороге, ведущей к самодисциплине. При этом не важно, будет ли это упражнение на развитие чувств или застегивание пуговиц.

Со своей стороны, мы можем повлиять на постоянство этого явления посредством повторения «уроков тишины». Сохраняя полную неподвижность при напряженном внимании, дети вслушиваются в произносимые шепотом имена, а затем аккуратно выполняют нужные действия, стараясь как можно бесшумнее встать из-за столика и выйти на цыпочках из комнаты. Это один из наиболее эффективных способов задать правильное направление для воспитания личности в целом и для развития ее физических и душевных сил.

Выработав у детей привычку к труду, мы пристально следим за происходящей работой, чередуя упражнения и постепенно усложняя их, как этому учит нас опыт. Пытаясь установить дисциплину, мы должны строго придерживаться принципов, лежащих в основе нашего метода. Одними словами добиться дисциплины невозможно; никто еще не научился самодисциплине только потому, что «слушал, как кто-то ему про это рассказывал». Дисциплина строится на основе правильного применения ряда последовательных упражнений, входящих в состав грамотного с точки зрения педагогики метода. Она всегда достигается путем косвенного воздействия. Мы приходим к поставленной цели не за счет яростной борьбы с ошибками, а путем совершенствования деятельности в процессе произвольной работы.

Такую работу нельзя навязывать ребенку – и в этом главная особенность нашего метода. Это должно быть занятие, которое человеку хочется выполнять на подсознательном уровне, к которому его приводят скрытые жизненные тенденции и к которому человек шаг за шагом приходит сам.

Только таким должен быть труд, приводящий личность к порядку и открывающий перед ней перспективы для безграничного роста. Возьмем в качестве примера отсутствие контроля у младенца. По сути, это отсутствие мышечной дисциплины. Ребенок совершает постоянные хаотичные движения: он падает, причудливо жестикулирует, плачет. За всем этим стоит подспудное стремление достичь координации движений, которая будет закреплена позднее. Будучи младенцем, человек еще не уверен в действиях различных мышц своего тела и

не способен управлять органами речи. Со временем он освоит разнообразные движения, но в данный момент он еще находится на стадии исследования, полной ошибок и изнурительных попыток на пути к желаемой цели, которая пока что не осознается им, но скрыто присутствует в его инстинктах. Если мы скажем ребенку: «Стой смирно, как я», это не рассеет окружающую его тьму; одной командой нам не удастся внести стройность в психику и мышечную систему ребенка, находящегося в процессе развития. Здесь нас сбивает с толку пример взрослого человека, который, движимый низменными побуждениями, *предпочитает* беспорядок, но в один прекрасный момент может подчиниться строгому внушению, подталкивающему его волю в другом направлении, в сторону дисциплины и порядка на том уровне, который понятен человеку и находится в пределах его достижения. В случае же с маленьким ребенком мы можем только содействовать естественной эволюции произвольных действий. Поэтому мы должны целенаправленно и постепенно обучать детей координации движений после предварительного разбора.

Так, например, необходимо обучать ребенка различной степени неподвижности, ведущей к тишине. Мы учим детей аккуратно вставать со стула, садиться, ходить обычным шагом и на носочках, ходить вдоль нарисованной на полу линии, сохраняя при этом равновесие. Постепенно дети учатся более или менее аккуратно передвигать предметы и расставлять их по местам; и, наконец, они осваивают такие сложные навыки, как одевание и раздевание (тщательно проработав каждое движение на обтянутых тканью рамках). При этом важно разбирать каждое из этих упражнений на входящие в его состав малейшие движения. Уроки полной неподвижности и постепенное совершенствование выполняемых действий – вот те факторы, которые заменяют привычные команды, вроде: «Тише! Не шумите!» Неудивительно и вполне естественно, что ребенок с помощью подобных упражнений овладевает навыками самодисциплины настолько, насколько позволяет состояние его мышц, которые все еще недостаточно сильны в этом возрасте. Одним словом, находясь в движении, ребенок действует в согласии со своей внутренней природой; но все эти действия, будучи нацелены на конечный результат, носят признаки целенаправленной деятельности, а не беспорядка. Такая дисциплина – это своего рода цель, достигаемая путем ряда побед. Ребенок, получивший такое воспитание, уже не тот, каким он был раньше, когда он просто знал, что значит *быть* хорошим. Теперь это личность, которая сама себя усовершенствовала, преодолела обычные ограничения своего возраста и сделала огромный шаг вперед, покорив свое

будущее в настоящем.

Ребенок расширил, таким образом, круг своих возможностей. Ему уже не нужно, чтобы кто-то постоянно находился рядом и тщетно твердил (смешивая два противоположных понятия): «Тихо! Веди себя хорошо!» Приобретенная им добродетель не сводится к бездействию – напротив, она проявляется исключительно в деятельности ребенка. Если вдуматься, хорошие люди – это те, кто стремится к добродетели, заключенной в самосовершенствовании и внешних проявлениях порядочности и полезности.

В нашей работе с детьми внешние воздействия представляют собой средство для стимуляции внутреннего развития и его проявления вовне – эти два элемента немыслимы друг без друга. Труд развивает ребенка духовно; а в свою очередь, духовно развитый ребенок работает лучше, и эта более совершенная работа доставляет ему наслаждение и дает толчок к дальнейшему духовному развитию. По этой причине для нас дисциплина является не фактом, а путем, следуя по которому ребенок усваивает абстрактное понятие добродетели с почти научной точностью.

Но кроме всего прочего, ребенок ощущает божественный вкус духовного *порядка,* приобретаемого косвенным образом посредством маленьких побед, направленных на определенные цели. В течение всей этой длительной подготовки ребенок познает радость, духовное пробуждение и удовольствие, формирующие его внутреннюю сокровищницу, где накапливаются приобретаемые им радость и сила, которые в будущем станут источником праведности.

Одним словом, ребенок не только учится двигаться и выполнять полезные действия – он приобретает особую грацию движений, которая делает жесты более правильными и привлекательными, а руки – более изящными, и все его тело в целом становится более уравновешенным и уверенным в себе. Эта грация облагораживает выражение его лица и делает взгляд более ясным, свидетельствуя о том, что еще в одном человеческом существе загорелся свет духовности.

Никто не станет спорить с тем, что координация движений, вырабатываемая спонтанно и постепенно (то есть посредством упражнений, которые ребенок самостоятельно выбирает и проделывает), должна требовать меньше усилий, чем беспорядочные движения, выполняемые ребенком, когда он предоставлен самому себе. Настоящий отдых для мускулов, предназначенных природой для работы, заключается в

упорядоченных движениях, так же как для легких полноценным отдыхом является обычный ритм дыхания на свежем воздухе. Оставить мышцы без движения – значит лишить их естественных двигательных импульсов, вследствие чего мышцы не только устают еще больше, но и начинают дегенерировать точно так же, как остановка легких приводит к их отмиранию и смерти организма в целом.

Поэтому необходимо четко помнить тот факт, что покой для всего, что движется, заключается в некоторых особенных формах движения, соответствующих их природе.

Действовать в согласии со скрытыми законами природы и есть настоящий отдых; а если говорим о таком особом случае, как человек, то, поскольку он считается разумным существом, чем осмысленнее будут его поступки, тем больше покоя он в них находит. Когда ребенок действует беспорядочно и несогласованно, его нервная система возбуждена. С другой стороны, его нервная энергия значительно возрастает и подкрепляется разумными действиями, которые приносят ему удовлетворение и наполняют его чувством гордости за то, что он переборол себя и оказался далеко за пределами границ, некогда считавшихся непреодолимыми. И все это происходит в атмосфере молчаливого уважения со стороны того, кто направлял развитие ребенка в нужное русло и не навязывал при этом свое присутствие.

Процесс «приумножения нервной энергии» можно проанализировать с точки зрения физиологии, исходя из развития органов в ходе рациональных упражнений, благодаря которым улучшается кровообращение и ускоряются процессы во всех тканях; а это те факторы, которые способствуют развитию организма в целом и являются залогом физического здоровья. Здоровый дух сопутствует нормальному развитию организма; сердце, нервы и мышцы приобретают силу в процессе развития благодаря силе духа, ведь путь к вершинам у души и тела один и тот же.

То же самое можно сказать и об умственном развитии ребенка. Детское мышление все еще довольно хаотично, оно является своеобразным «инструментом в поисках своего назначения», которое претерпевает тяжкие испытания, зачастую вынуждено полагаться на свои силы и большей частью подвергается гонениям. Однажды, прогуливаясь в общественном парке Пинчио в Риме, я увидела полуторагодовалого малыша, чудного улыбчивого ребенка, который усердно трудился, пытаясь наполнить маленькое ведерко гравием с помощью лопатки. Возле него стояла хорошо одетая няня, которая явно гордилась своим

питомцем; она принадлежала к той категории нянь, которые считают, что именно они окружают детей самой нежной заботой и необходимым уходом. Пора было идти домой, и няня терпеливо уговаривала мальчика оставить свое занятие и позволить ей усадить его в коляску. Видя, что ее призывы не возымели должного воздействия, она сама наполнила ведерко гравием и усадила малыша в коляску, пребывая в полной уверенности, что дала ребенку именно то, чего он хотел.

Я была потрясена громкими криками ребенка и выражением протеста против насилия и несправедливости, которое явно было написано на его личике. Как же грубо поступили с его только зарождающимся разумом! Малышу вовсе не нужно было ведерко гравия – ему просто хотелось пройти все стадии, необходимые для того, чтобы его заполнить, удовлетворив тем самым свою потребность в деятельности. Бессознательной целью ребенка было самосовершенствование, а не внешний фактор в виде полного ведерка камней. Яркие элементы внешнего мира, привлекающие малыша, – не более чем призраки, а то, в чем он действительно нуждается, – это реальность. Если бы этому мальчику дали наполнить ведерко, он бы, скорее всего, высыпал его, чтобы затем опять наполнить, и так до тех пор, пока его внутренняя потребность не была полностью удовлетворена. Именно ощущение работы с целью удовлетворения внутренней потребности несколько минут назад озаряло его лицо радостным волнением. Душевный восторг, физическое упражнение и яркий солнечный свет – вот три лучика, ведущие ребенка к совершенному развитию.

Этот банальный эпизод из жизни одного ребенка без конца повторяется в жизнях всех без исключения детей, даже тех, кого окружают беззаветной заботой и лаской. Дети не находят понимания среди взрослых, которые судят их по своей мерке. Взрослые думают, что ребенок хочет получить нечто осязаемое, и спешат помочь ему в этом, хотя на самом деле ребенком, как правило, движет неосознанное стремление к саморазвитию. Поэтому дети так пренебрежительно относятся ко всему, что им доступно, и все время стремятся к чему-то новому. К примеру, детям гораздо больше нравится одеваться самим, нежели быть одетым кем-то, пусть даже очень красиво. Ребенок любит умываться самостоятельно, и для него сам процесс умывания дороже ощущения собственной чистоты. Он испытает гораздо большую радость оттого, что сам построит себе домик, чем если кто-то сделает это за него. Истинным и практически единственным сокровищем для ребенка является его собственное развитие. В течение первого года жизни основным достижением

младенца является потребление пищи, но затем в его задачи уже входит упорядоченное развитие всех психофизиологических функций организма.

Примером этому может служить тот самый чудный малыш из парка Пинчио: он хотел научиться координировать свои движения, дать упражнение своим мускулам, тренировать глазомер в определении расстояний, поупражнять собственное мышление и дать толчок к развитию силы воли в процессе выбора линии поведения; и в это самое время та, которая о нем якобы заботилась, сделала его несчастным, полагая, что его интересуют одни лишь камушки.

Похожую ошибку мы часто допускаем, полагая, что основным объектом стремления ученика является некая информация. Мы помогаем нашему подопечному получить эту изолированную порцию знаний, тем самым лишая ребенка возможности саморазвития и делая его несчастным. В традиционной системе школьного воспитания принято считать, что удовольствие достигается путем «узнавания чего-то нового». Однако пример наших школ с убедительной ясностью показал, что, предоставляя ребенку свободу, мы естественным путем подводим его к спонтанному саморазвитию.

Для ребенка узнать что-то новое – это лишь отправная точка. После усвоения смысла какого-либо упражнения ему нравится повторять его по многу раз, и он с огромным удовольствием выполняет одно и то же упражнение снова и снова. Причина такой радости заключается в том, что в ходе этой деятельности ребенок развивает свои психические силы.

На основе этого заключения мы не можем не критиковать практику, принятую во многих современных школах. К примеру, нередко бывает, что учитель, проводя опрос среди учеников, говорит ребенку, который буквально рвется отвечать: «Нет, не ты. Ты и так это знаешь», и обращает свой вопрос к тем ученикам, которые, по его мнению, не совсем уверены в своих знаниях. Выходит, что тот, кто не знает, должен отвечать, а тот, кто знает, вынужден молчать. Это происходит вследствие распространенной привычки думать, будто знание само по себе есть конечная цель.

А если вдуматься, как часто в повседневной жизни мы *повторяем* то, что нам знакомо лучше всего, что нас трогает и находит отклик в нашей внутренней сущности. Нам нравится напевать знакомые мелодии, которые приносят нам радость и становятся частью нашей жизни. Мы любим повторять истории о том, что нас занимает и хорошо нам известно, хотя прекрасно знаем, что не рассказываем ничего нового. Не важно, как часто мы повторяем «Отче наш», – каждый раз эта молитва звучит по-

новому. Никто, кроме двух влюбленных, не может быть более уверенным в их взаимной любви, но тем не менее именно они без конца заверяют друг друга в искренности своих чувств.

Но перед тем как что-то повторять, сперва необходимо воспринять эту новую идею. Усвоение нового знания является обязательным условием для начала *повторений. Только повторение, а не пустое восприятие новой идеи* дает упражнение на развитие жизненных сил. Когда ребенок доходит до повторения упражнений, он вступает на путь самосовершенствования, а внешним проявлением данного состояния является самодисциплина.

Впрочем, такое происходит не всегда. Дети разного возраста не станут повторять одни и те же упражнения. Дело в том, что повторение должно всегда соответствовать *потребности.* В этом вопросе огромную роль играет экспериментальный подход к воспитанию. Важно предложить ребенку такие упражнения, которые бы соответствовали потребностям его развивающегося организма, и если мы упустим нужный момент и данная потребность потеряет свою актуальность для ребенка, то достичь желаемого уровня развития в этом конкретном моменте будет уже невозможно. В результате дети вырастают и мучаются от грубых и подчас непоправимых ошибок, допущенных в их воспитании.

Еще одно интересное наблюдение было сделано нами в отношении длительности выполнения заданий. Когда дети делают что-то в первый раз, они при этом чрезвычайно медлительны. В этом отношении их жизнь подчинена совершенно другим законам, чем жизнь взрослых людей. Малыши медленно и сосредоточенно выполняют разнообразные действия, приносящие им удовлетворение: они одеваются, раздеваются, убирают комнату, умываются, накрывают на стол, принимают пищу и т. д. При этом они с необыкновенным терпением преодолевают все трудности, обусловленные их организмом, находящимся в процессе формирования. У нас же создается впечатление, будто ребенок «утруждает себя» и «тратит время впустую», пытаясь сделать то, что мы бы сделали в одно мгновение и без всяких усилий, и мы ставим себя на место ребенка и выполняем нужное действие за него. Ошибочно полагая, будто цель заключается в конечном выполнении действия, мы сами одеваем и умываем ребенка, вырываем у него из рук привлекающие его внимание предметы, наливаем в тарелку суп, кормим из ложечки и накрываем для него стол. И после таких сомнительных услуг мы решаем, что ребенок ничего не умеет и ни к чему не способен, действуя так же несправедливо, как и те, кто повелевает другими,

пусть из самых лучших побуждений. Мы часто говорим о детской «нетерпеливости» только потому, что сами недостаточно терпеливы, чтобы дать ребенку действовать согласно собственным законам времени, сильно отличающимся от наших собственных; и называем ребенка «тираном» только потому, что сами в общении с ним прибегаем к тирании. Подобная клевета и лживые обвинения в адрес ребенка стали неотъемлемой частью теорий, занимающихся воспитанием детей, которые на самом деле являются в высшей степени терпеливыми и нежными созданиями.

Ребенок, как любое здоровое существо, борется за право существования и восстает против всего, что идет вразрез этому сокровенному стремлению его души – голосу самой природы, которому он не может не подчиняться. Поэтому ребенок так бурно выражает свое недовольство, плачет и кричит, когда кто-то пытается оказать на него давление и помешать в выполнении его жизненной миссии. Ребенок начинает вести себя как мятежник, революционер против всех, кто его не понимает и кто, воображая, будто оказывает ему помощь, на самом деле тормозит его на дороге жизни. По этой причине даже те взрослые, которые искренне привязаны к ребенку, вешают на него еще один несправедливый ярлык, путая естественное озорство, присущее всем маленьким детям, с защитной реакцией ребенка на попытки помешать его развитию.

Представьте, как вы будете себя чувствовать, попав в компанию жонглеров и фокусников из варьете. Что вы будете делать, если при любой вашей попытке вести себя привычным образом на вас набросятся эти ловкие циркачи и станут запихивать вас в одежду, кормить так быстро, что вы едва будете успевать проглатывать пищу. А если вы захотите что-то сделать самостоятельно, у вас это вырвут из рук и выполнят за вас во мгновение ока, отводя вам унизительную роль беспомощного неумехи. Не зная, как еще воспротивиться подобному обращению, любой человек в такой ситуации кинется с кулаками и криками на этих сумасшедших. А они, между прочим, помогая вам, руководствовались самыми высокими побуждениями и в ответ на вашу гневную реакцию конечно же назовут вас ни к чему не способным высокомерным бунтарем. Мы же, знакомые с собственным *окружением,* скажем этим людям: «Приезжайте в нашу страну, и вы увидите, какую мы построили прекрасную цивилизацию и каких вершин нам удалось достичь». Эти жонглеры не поверят своим глазам, когда увидят, насколько красив наш мир и какая в нем кипит деятельность в атмосфере порядка, мира и доброты, и не беда, что так медленно, по

сравнению с ними.

Нечто подобное происходит в общении между взрослыми и детьми.

Именно в повторении упражнений заключается вся суть воспитания чувств. Цель этих упражнений состоит не в том, чтобы ребенок *знал* цвета, формы и различные свойства предметов, а в том, чтобы развились его чувства в ходе особых действий, в которых ребенок тренирует внимательность, а также способность к сравнению и формированию суждений. На самом деле это гимнастика для детского ума, точно так же как физические упражнения укрепляют общее состояние здоровья и ускоряют развитие организма. Тренируя по отдельности каждое из чувств посредством внешних стимулов, ребенок учится концентрировать свое внимание и постепенно совершенствует свою умственную деятельность, точно так же как выполнение отдельных движений приводит к общему развитию мышечной деятельности. Эти умственные упражнения способствуют не только психосенсорному развитию ребенка, они подготавливают почву для установления спонтанных связей между понятиями, дают возможность формировать умозаключения, исходя из точного знания, и являются залогом гармоничного интеллектуального развития. Эти упражнения – своего рода вагоны с порохом, вспыхивающим в моменты мгновенных интеллектуальных озарений, которые так радуют ребенка, когда он открывает для себя новые вещи в окружающем его мире; когда он размышляет над теми чудесами, что открываются ему во внешней действительности, и над теми новыми эмоциями, что появляются в его собственном взрослеющем сознании; и наконец, когда внутри него самого, в результате спонтанного созревания, возникают внешние плоды обучения – письмо и чтение.

Однажды мне посчастливилось встретиться с двухлетним ребенком – сыном одного из моих коллег-врачей. Как только мать привела его в кабинет, где мы беседовали, он тут же рванулся к предметам, лежавшим на письменном столе отца, особенно его внимание привлекли прямоугольный блокнот и круглая крышка чернильницы. Я с умилением смотрела на этого смышленого малыша, который изо всех сил старался пройти все те упражнения, которые с большим удовольствием повторяют наши воспитанники до тех пор, пока образ предметов полностью не отпечатается в их сознании. Родители с упреками оттащили сына от стола, сетуя на тщетность попыток отучить ребенка от хватания отцовских письменных принадлежностей: «Он такой непослушный и непоседливый». Как часто мы видим, что ребенка

ругают за то, что он, несмотря на все запреты, «хватает в руки все подряд». Но именно за счет грамотного направления и развития этого естественного инстинкта «хватать в руки все подряд» и отмечать различия между геометрическими фигурами нам удается подготовить наших четырехлетних малышей к радости спонтанного письма.

Бросаясь к таким предметам, как блокнот или чернильница, ребенок всегда вынужден вести тщетную борьбу против взрослых, которые гораздо сильнее его и которые всячески препятствуют его попыткам достичь желаемого. Ребенок плачет и горько переживает крушение своих отчаянных усилий и *тратит* тем самым *впустую* свою нервную энергию. Дважды ошибаются те родители, которые надеются на то, что их ребенок когда-нибудь успокоится, и которые называют свое чадо «непослушным» только потому, что взрослеющий человечек стремится заложить прочный фундамент в здании своего интеллекта. Кто действительно спокоен – так это наши воспитанники, которые в условиях полной свободы увлеченно играют с геометрическими вкладками, специально придуманными для удовлетворения инстинктивного стремления детей к саморазвитию. Они радуются, находясь в состоянии полнейшего духовного спокойствия, не ведая того, что их глаза и руки незримо подводят их к тайнам нового языка.

Большинство наших детей узнают, что значит быть спокойным, именно благодаря этим упражнениям, которые успокаивают их нервную систему. Глядя на них, мы говорим, что эти дети ведут себя тихо и примерно, показывая все признаки внешней дисциплины, – идеал, к которому так стремится система обычного школьного воспитания.

Тем не менее спокойствие и самодисциплина – не одно и то же. Поэтому то, что внешне проявляется как спокойствие детей, на самом деле скорее физический и далеко не самый существенный феномен, в отличие от истинной *самодисциплины,* развивающейся во внутреннем мире ребенка.

Зачастую мы склонны полагать (и это еще одно крупное заблуждение), что для того, чтобы добиться добровольных действий со стороны ребенка, нам следует всего лишь дать ему соответствующую команду. Мы обманываем сами себя, думая, что мы в состоянии навязать ребенку добровольное действие, опираясь на некую «покорность ребенка», принимаемую нами за данность. А когда дети достигают возраста четырех-пяти лет, их непослушание, а точнее, сопротивление взрослым становится таким сильным, что приводит нас в отчаяние, заставляя подчас отказываться от попыток призвать их к порядку. Мы изо всех сил стараемся воспитать в детях «добродетель покорности», которая,

согласно устоявшимся предрассудкам, должна быть присуща всем малышам, будучи своего рода «младенческой добродетелью». И при этом мы не задумываемся над тем, что делаем на ней столь сильный акцент по той простой причине, что все наши попытки заставить детей следовать этой добродетели сопряжены со многими трудностями.

Это довольно распространенное заблуждение – пытаться получить нечто труднодостижимое или невозможное с помощью молитв, приказов и насилия. Поэтому, к примеру, мы просим детей вести себя хорошо, а они, в свою очередь, просят нас достать с неба луну.

Все, что нам нужно, – это понять, что «покорность», о которой мы так легко думаем, приобретается ребенком позднее, как естественная человеческая тенденция. Когда человек становится достаточно взрослым, покорность сама по себе возникает в нем в качестве инстинкта – причем одного из самых сильных инстинктов человеческой природы. Наше общество в действительности покоится на фундаменте удивительной покорности, а вся человеческая цивилизация продвигается вперед исключительно за счет подчинения. Злоупотребление покорностью других людей служит основой многих социальных структур; послушание является также краеугольным камнем преступных сообществ.

Как часто социальные проблемы сводятся к тому, чтобы поднять человека из состояния «покорности», которое сделало его рабом и ожесточило!

По своей природе покорность сродни *жертве*. Мы так привыкли к вездесущей атмосфере покорности и самопожертвования, к этой готовности к самоотречению, что называем брак «блаженным состоянием», несмотря на то что он целиком состоит из покорности и самопожертвования. Простые обыватели завидуют солдату, которому выпало на долю повиноваться, пусть даже ценой своей жизни; а тех, кто не желает подчиняться, мы считаем преступниками или сумасшедшими. А вспомним тех людей, которые настолько глубоко ощущали неистовое желание повиноваться чему-то или кому-то, кто бы повел их за собой по дороге жизни, что в их сердце загоралось желание пожертвовать чем-то ради этого послушания.

Поэтому вполне естественно, что из любви к ребенку мы стремимся донести до его сознания тот факт, что покорность есть закон жизни. И можно понять беспокойство тех, кто сталкивается с явным непослушанием со стороны маленьких детей. Вместе с тем покорность достигается исключительно за счет сложного формирования психики человека. Для того чтобы стать

послушным, нужно не просто хотеть, но и уметь слушаться. Когда мы отдаем ребенку некое распоряжение, то подразумеваем, что он умеет не только проявлять активность, но и сдерживать ее; поэтому послушание должно идти вслед за развитием воли и ума. Таким образом, тщательно подготавливая ребенка посредством множества отдельных упражнений, мы исподволь подталкиваем его к послушанию. Метод, описанный в настоящей книге, предусматривает повсеместные упражнения на развитие силы воли, в ходе которых ребенок должен выполнять скоординированные действия для достижения определенной цели, решать поставленные задачи и терпеливо повторять нужные упражнения, тренируя тем самым положительную силу воли. Похожим образом, выполняя более сложные упражнения, ребенок развивает способность к сдерживанию собственной активности. В качестве примера можно привести «уроки тишины», во время которых ребенок вынужден достаточно долго сдерживать свою активность, пока учитель не назовет его имя, а потом, когда его позовут, тихо и аккуратно встать со своего места, прикладывая массу усилий, чтобы не опрокинуть стул. Ребенок вынужден строго контролировать каждое свое действие вместо того, чтобы рвануться что есть духу к учителю.

Еще одно упражнение на развитие сдержанности можно найти среди арифметических упражнений: вытянув бумажку с цифрой, ребенок должен из большой кучи предметов, находящихся в его полном распоряжении, отобрать ровно столько, сколько указано на билетике, тогда как ему *хотелось бы* (и это мы не раз наблюдали) набрать как можно больше предметов. Более того, если ребенок вытягивает ноль, он вынужден сидеть с пустыми руками. Занятия, на которых мы знакомим ребенка с понятием ноля, сами по себе являются упражнением на развитие сдержанности: мы говорим ребенку подойти ноль раз или послать ноль воздушных поцелуев, и он вынужден смирно стоять на одном месте, с явным трудом сдерживая инстинкт, велящий ему «подчиниться» приказу. Когда воспитанник нашей школы накрывает на стол и несет супницу, полную горячего супа, он абстрагируется от всех внешних раздражителей, которые могут ему помешать. Он сдерживает ребяческие порывы к бегань ю и прыжкам и не поддается искушению смахнуть севшую на лицо муху – он полностью сосредоточен на том, чтобы выполнить возложенную на него ответственность, не пролить и не опрокинуть супницу. Поставив супницу на стол, этот малыш четырех с половиной лет переминается с ноги на ногу, немного подпрыгивая, в то время как его маленькие гости наполняют свои тарелки. Но затем он

снова шагает медленно и чинно, поднося супницу к другим столикам. Несмотря на то что ему очень хочется играть, ребенок никогда не бросает своего занятия и не теряет бдительности, пока не выполнит поручение и не обслужит все двадцать столиков.

Сила воли, как и все другие качества, вырабатывается путем методического выполнения упражнений, и стоит отметить, что наши задания на развитие силы воли находятся в тесной связи с развитием умственных способностей и навыков практической жизни. В глазах стороннего наблюдателя наши дети учатся грациозно и аккуратно выполнять различные действия, занимаются развитием ощущений, осваивают письмо и чтение, но за всем этим стоит гораздо более глубокий смысл: в нашей школе ребенок учится быть хозяином самому себе и развивать способность к быстрым волевым решениям.

Мы часто слышим, будто волю ребенка необходимо «сломать» и будто самое лучшее воспитание воли – это подчинение воле старших. Не буду пускаться в рассуждения о том, что всякая тирания зиждется на несправедливости. Скажу лишь, что сама по себе эта идея не имеет рационального зерна: ребенок не в состоянии отказаться от того, чем еще не обладает. Поступая таким образом, мы не даем ребенку развить собственную силу воли и тем самым допускаем огромную ошибку, достойную всяческого порицания. У малыша нет ни времени, ни возможности проверить свои возможности, оценить свои сильные и слабые стороны из-за того, что мы без конца останавливаем его и подчиняем собственной воле. Ребенок чахнет в атмосфере несправедливости: его постоянно упрекают в отсутствии того, что непрестанно уничтожается самими взрослыми.

Вследствие этого возникает известная детская робость, которая является внутренней болезнью ущемленной воли ребенка и которую мы ошибочно принимаем за характерный признак детского возраста, действуя с той же несправедливостью, что и тиран, обвиняющий других в своих ошибках (пусть даже неосознанно). В наших школах дети совсем не робкие. Среди многих других поразительных качеств наших детей особенно восхищает то, с какой искренностью они общаются с другими людьми, спокойно продолжают заниматься своими делами в присутствии посетителей, открыто демонстрируют свою работу, вызывая умиление. В наших школах не увидишь тех робких, морально изувеченных детей с подавленной силой воли, которые не в состоянии вести себя непринужденно где бы то ни было, кроме как со своими товарищами или с уличными беспризорниками, вследствие того что их воля имела возможность развиваться только в тени. Каждый такой ребенок –

жертва бездумного варварства, похожего на то, как раньше ограничивали в росте детей, предназначенных стать «придворными карликами», музейными экспонатами и шутами. И все же именно такой подход доминирует в духовном воспитании детей в современном мире.

На всех педагогических конгрессах мы без конца слышим заявления о том, что главная опасность современности кроется в слабом развитии индивидуальности у наших школьников, но никто из этих бьющих тревогу ученых не говорит о том, что причина такого положения заключается в самой системе воспитания, в повсеместном школьном рабстве, изрядно поднаторевшем в подавлении силы воли и характера ребенка. Излечить создавшееся положение можно, всего лишь дав свободу человеческому развитию.

Помимо упражнений на развитие силы воли, понятие послушания также включает в себя способность выполнять действия, обусловленные внешней необходимостью. Одно из наиболее интересных наблюдений, сделанных моей ученицей Анной Маккерони (сначала она руководила школой в Милане, а затем в Риме, на улице Виа Гуисти), касается взаимоотношения между послушанием ребенка и его «умением выполнять определенное действие». Послушание развивается в виде скрытого инстинкта, по мере того как начинает формироваться личность ребенка. К примеру, ребенок делает первые попытки выполнить какое-то упражнение, и вдруг на какое-то мгновение у него начинает получаться; ребенок в восторге смотрит на сделанную работу и тут же пытается повторить ее, но уже с меньшим успехом. Спустя некоторое время он уже безошибочно выполняет данное упражнение практически всякий раз, когда принимается за него по своей воле, но продолжает делать ошибки, если кто-нибудь другой обращается к нему с соответствующей просьбой. Приказ извне пока еще не в силах вызвать в ребенке спонтанное движение. Однако, научившись выполнять упражнение с абсолютной уверенностью, ребенок, услышав чей-то приказ, безошибочно отвечает на него соответствующим действием; иными словами, ребенок уже *в состоянии* выполнить воспринятое им распоряжение во всех ситуациях жизни. Любому, кто имеет опыт общения с детьми – будь то в школе или дома, очевидно, что эти факты (с учетом некоторых индивидуальных изменений) есть законы психического развития.

Мы часто слышим от ребенка: «У меня это только что получалось, а сейчас нет!» – а учитель, разочарованный неумением ученика, говорит в ответ: «Как же так? Только что

умел, а сейчас нет!»

Наконец наступает этап полного развития, когда способность выполнять определенное действие приобретает постоянный характер. Таким образом, существует три этапа. Первый этап – подсознательный, во время которого в запутанном сознании ребенка начинает формироваться порядок в виде таинственных внутренних импульсов, возникающих посреди хаоса. Эти внутренние импульсы проявляются вовне в форме законченных действий, которые, однако, будучи осуществленными за пределами осознанности, не подлежат произвольному воспроизведению. Второй этап – сознательный, подразумевающий некое участие воли в процессе формирования и становления деятельности. И наконец, третий этап, на котором воля способна направлять и обуславливать действия, реагируя на чьи-то распоряжения.

В такой же последовательности происходит и развитие послушания. На первом этапе духовного беспорядка ребенок ведет себя так, будто он глухой и не слышит приказов. На втором этапе ребенок уже вроде бы рад слушаться, и кажется, будто он понял приказ и хотел бы на него отреагировать, но у него не выходит – по крайней мере, не всегда; он недостаточно «расторопен», а если у него и получается, то это не приносит ему удовлетворения. На третьем этапе ребенок слушается с первого слова: он с каждым днем все лучше и лучше проделывает данные ему упражнения и гордится тем, что умеет правильно выполнять поручения. В этот период он прямо-таки стремится к послушанию, и каждое мелкое поручение является для него возможностью оставить свои интересы, покинуть одиночество собственной жизни и посредством акта послушания приобщиться к иному духовному пространству.

Этому порядку, установившемуся в ранее хаотичном сознании, обязаны все проявления дисциплины и умственного развития, которые раскрываются подобно новому акту Творения. В упорядоченном сознании, в котором «свет отделился от тьмы», внезапно возникают эмоции и живость ума, напоминая библейскую историю Сотворения мира. В уме ребенка содержится уже не только то, что он сам с таким усердием накопил, но и свободные дары, проистекающие из его духовной жизни: первые бутоны привязанности, нежности, спонтанной любви к праведности, которые наполняют душу ребенка благоуханием и вселяют в нас надежду на будущие «дары духа», о которых пишет святой Павел: «Плод же Духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, вера, кротость».

Детская добродетель заключалается в том, что они терпеливо

повторяют свои упражнения, с долготерпением относятся к приказам и пожеланиям других людей, проявляют благость, когда радуются достижениям своих товарищей без тени зависти и соперничества. Они живут, пребывая в радости и покое, и проявляют поразительное, совершенно необыкновенное трудолюбие. И они совсем не гордятся своей праведностью, ведь их сознание не воспринимает ее как нравственное превосходство. Дети вступили на путь, ведущий к праведной жизни, просто потому, что это единственный способ достичь настоящего саморазвития и знаний, и они простодушно наслаждаются плодами покоя, двигаясь на этом пути.

Таковы первые результаты эксперимента по установлению дисциплины непрямыми средствами, когда вместо критики и наставлений учителя используются рациональная организация деятельности и свобода ребенка. Наш метод подходит к жизни с позиции, более присущей сфере духовности, нежели академической педагогике, ввиду того, что он прибегает к духовной энергии человечества, но вместе с тем основывается на принципах полезной деятельности и свободы, которые являются двумя путями, ведущими к общественному прогрессу во всей его полноте.

Глава XXII
Выводы и общие впечатления

В доме ребенка нет традиционных учителей, которые изводят сами себя, пытаясь поддержать дисциплину неподвижности, и напрасно сотрясают воздух громкими и нудными поучениями.

Вместо учителя у нас – *дидактический материал,* разработанный таким образом, что он сам контролирует ошибки и дает каждому ребенку возможность самообучения. А что касается учителя, то он теперь *руководит* спонтанной работой детей. У него *пассивная* роль *молчаливого* наблюдателя.

Дети заняты каждый своим делом, в то время как учитель поглядывает на них, производя любопытные психологические наблюдения, которые, если их упорядочить согласно научным стандартам, несомненно, окажутся ценным материалом для изучения детской психологии и развития экспериментальной психологии как науки. Хочется верить, что благодаря моему методу удалось создать нужные условия для развития научной педагогики, и всякий, кто воспримет наш метод, откроет тем самым лабораторию экспериментальной педагогики.

Эта работа должна дать положительный ответ на все ныне существующие проблемы педагогики. Тем более что наша система уже дала ответ на ряд существенных вопросов, как то: свобода ребенка, самообразование, установление связи между работой, навыками повседневной жизни и школьными заданиями, заставляя все три компонента работать на благо развития ученика.

Кроме того, позитивная педагогика должна разрешить проблему религиозного воспитания, важность которого нам еще предстоит осознать. Если религия родилась вместе с цивилизацией, то ее корни должны лежать глубоко в человеческой природе. Мы уже блестяще доказали инстинктивную тягу ребенка к знаниям, в то время как большинство людей ошибочно полагало, будто его интересы ограничиваются глупыми, бессмысленными играми. Ребенок, оставивший игру ради знаний, проявляет себя как истинный сын человечества, которое веками создавало научный и общественный прогресс. Мы недооценивали наше юное поколение, когда давали им глупые, не дающие пищи для ума игрушки и оставляли их в мире праздности, в котором дети задыхаются от дурной дисциплины. А в данный момент ребенок, наслаждаясь в полной мере свободой, должен открыть нам, является ли человек по

своей природе религиозным существом.

Отказывать *априори* человеку в религиозном чувстве и лишать человечество воспитания этого чувства – значит допускать педагогическую ошибку сродни той, когда мы *априори* отказывали ребенку в любви к знаниям ради самих знаний. Такое невежественное умозаключение заставило нас властвовать над ребенком и подвергать его некоторым формам рабства в попытках установить то, что с виду кажется дисциплиной.

Наша уверенность в том, будто религиозное воспитание годится исключительно для взрослых, напоминает еще одну грубую ошибку, господствующую в современной педагогике, а именно когда мы не уделяем внимание воспитанию чувств в тот момент, когда оно наиболее возможно. Взрослая жизнь является практическим применением чувств к различным переживаниям окружающей жизни. Недостаток подготовки в этом вопросе часто выливается в несоответствие требованиям практической жизни, когда люди теряют самообладание и бесцельно тратят свою энергию. Не проводя параллелей между воспитанием чувств – этим проводником к практической жизни – и религиозным воспитанием, которое суть дорога к жизни нравственной, а просто ради иллюстрации, позвольте мне обратить ваше внимание на то, как часто люди, далекие от религии, проживают свою жизнь неэффективно и беспорядочно, растрачивая свои драгоценные силы.

Как много людей прошло через это! И когда наступает момент духовного пробуждения (как это иногда случается благодаря смягчающей силе страдания), ум такого человека, слишком привыкший к бездуховной жизни, не в состоянии удержаться в равновесии. Кроме того, не менее достоен жалости религиозный фанатизм, а также страсти, разгорающиеся в душе человека вследствие того, что сердце, которое всегда ищет спокойной и тихой гавани, не может подчиниться разуму, неизменно ввергающему сердце в пучину противоречивых идей и эмоций, где нет места покою. Все это важнейшие психологические проблемы и, быть может, самые глубокие проблемы человечества. Мы, европейцы, все еще пребываем в плену всевозможных заблуждений и предрассудков на этот счет. Мы все стали рабами мысли. Мы верим в то, что свобода совести и мысли заключается в отказе от определенных сентиментальных верований, тогда как свобода – это не там, где отчаянно пытаются что-то заглушить, а там, где даруют право безграничного существования и где жизнь разворачивается свободно и беспрепятственно. Кто и в самом деле не верует, не должен бояться того, во что он не верит, или бороться против того, что, по его мнению, не существует. А тот,

кто верит и борется с этим, становится врагом свободы.

Великий американский ученый-позитивист Уильям Джеймс, излагая свою физиологическую теорию эмоций, отмечает психологическую значимость религиозного «сознания». Мы не в состоянии предугадать, куда приведет нас прогресс мысли: в доме ребенка, к примеру, триумф дисциплины, достигаемой путем свободы и независимости, положил начало многообещающему процессу, который в будущем проявится в виде новых педагогических методов. Для меня, в частности, это дает большую надежду на освобождение человечества посредством воспитания.

Кто знает – быть может, этот же самый путь свободы мысли и совести ведет нас к великому триумфу религии. Опыт покажет, а психологические наблюдения в доме ребенка, несомненно, станут ценнейшим материалом в данном вопросе.

Начатая мной методическая работа должна быть продолжена многими людьми. Я надеюсь, что другие педагоги представят результаты своих экспериментов, основываясь на *индивидуальном наблюдении за ребенком,* воспитанном с помощью нашего метода, и в будущем можно ожидать появления новых интересных публикаций.

С точки зрения практического применения нашего метода в школе у нас есть одно преимущество: мы можем работать с детьми разных возрастов в одной и той же комнате. В наших домах ребенка учатся как малыши в возрасте двух с половиной лет, которые едва справляются с простейшими упражнениями на развитие чувств, так и дети пяти с половиной лет, которые по уровню подготовки могут легко сойти за учеников третьего класса начальной школы. Каждый из них продвигается вперед за счет собственной энергии, направляемый той внутренней силой, которая делает из него личность.

Одно из главных достоинств нашего метода состоит в том, что благодаря ему можно в значительной степени облегчить задачу воспитания детей в сельской местности, а также в небольших провинциальных городках, где детей мало и все они разного возраста. Эти школы не могут себе позволить нанять больше одного учителя, а наш метод как раз доказывает, что одна учительница в состоянии руководить группой детей, в которой одновременно присутствуют как трехлетние малыши, так и ученики третьего класса начальной школы. Кроме всего прочего, наш метод предлагает крайне простой способ обучения письму, что станет мощным оружием в борьбе с неграмотностью и будет способствовать развитию национального языка.

Что касается учительницы, то она теперь целый день, не уставая, может работать с детьми, абсолютно разными по уровню

своего развития, как мать, которая весь день находится в доме, полном разновозрастной детворы.

Дети работают самостоятельно, в ходе чего приобретают навыки деятельной дисциплины и независимость во всех актах повседневной жизни, точно так же как посредством ежедневных маленьких побед становится возможным их умственное развитие. Под руководством мудрого воспитателя, который следит за их физическим, умственным и духовным ростом, дети, обучаясь по нашему методу, не только прекрасно развиваются в физическом отношении, но внутри них во всей своей красоте раскрывается душа, которая отличает человека от всех других живых существ.

Мы часто допускали ошибку, думая, что естественное воспитание детей должно заключаться исключительно в физическом развитии; а вместе с тем душа тоже имеет свою природу, которую ей суждено развивать до уровня духовной жизни, будучи во все времена движущей силой человеческого бытия. Наш метод учитывает спонтанное психическое развитие ребенка и мудро оказывает ему содействие, что подтверждают многочисленные наблюдения и опыт.

Если забота о физическом развитии приучает ребенка следить за своим телесным здоровьем, то духовное развитие дает ребенку возможность прикоснуться к божественной радости, распахивая перед ним двери в мир удивительных открытий, и не только во внешнем окружении, но и в потаенных уголках его собственной души.

Только такого рода удовольствия сопутствуют развитию идеального человека, и только они имеют право на воспитание человечества в его младенческий период.

Наши питомцы заметно отличаются от тех детей, которые воспитывались в серых стенах обычных школ. У наших детей спокойный и радостный взгляд, они искренни и открыты, как человек, который чувствует себя хозяином собственной жизни. Когда они собираются вокруг посетителей и разговаривают с ними со свойственной им очаровательной искренностью, когда с нежным и благовоспитанным радушием они протягивают к гостям свои маленькие ручонки и благодарят их за то, что оказали нам честь и посетили нашу школу, их сияющие глаза и радость в голосе не дают нам отделаться от мысли, будто они и впрямь взрослые, только необычайно маленькие. Демонстрируя свои умения, они ведут себя уверенно и просто, будто показывают свою работу матери. Часто малыши садятся на пол возле гостя и пишут свое имя, добавляя небольшое слово благодарности. Тем самым они хотят, чтобы гость почувствовал зародившуюся в их сердце нежную признательность.

Когда мы все это видим, а в особенности когда переходим от активных занятий в классе к урокам абсолютной тишины, которые так полюбились детям, нас это невольно трогает, и мы чувствуем, что нам удалось соприкоснуться с душой наших маленьких учеников.

Создается ощущение, что дом ребенка оказывает духовное воздействие на всех, кто переступает его порог. К нам приходили известные политики и деловые люди, сознание которых было полностью поглощено государственными делами и торговлей. Но, войдя в наш класс, они будто сбрасывали с себя, словно неудобную одежду, бремя окружающего мира, абсолютно забывая о том, кем они являются. Их восхищает зрелище человеческой души, развивающейся по естественным законам своей внутренней природы, и мне кажется, что, когда они называют наших детей самыми чудесными и счастливыми на свете, они имеют в виду то, что в период младенчества люди пребывают на гораздо более высокой ступени развития, нежели взрослые. Я понимаю, что хотел сказать великий английский поэт Вордсворт, когда он – очарованный природой – вопрошает, где же находится ключ к ее покою и красоте, и наконец он находит ответ на свой вопрос: тайна природы покоится в душе маленького ребенка. Именно здесь хранится истинный смысл жизни, дарованной людям. Но эта красота, которая «окружает нас в детстве», со временем тускнеет; «тень тюремных стен начинает сгущаться вокруг взрослеющего ребенка… и наконец, мы видим, как былая красота вянет и растворяется в обыденном дне»[58].

И в самом деле, очень часто жизнь в обществе означает лишь помрачение и смерть той природной жизни, которая лежит глубоко внутри каждого человека. Описанный мной метод делает попытку сохранить духовный огонь в детской душе, уберечь ее истинную природу и освободить ее от гнетущего бремени общественной жизни. Это новый педагогический метод, вдохновленный высокой мыслью Иммануила Канта: «Совершенное искусство вновь становится природой».

Приложение
Руководство для практических занятий

От автора

В ответ на широкий интерес, который вызвал мой метод детского воспитания, в свет вышли несколько книг. Читатели могут принять их за официальное изложение системы Монтессори. Тем не менее я хотела бы подчеркнуть, что данное издание, английский перевод которого был мной разрешен и одобрен, можно считать единственным подлинным руководством для детского воспитания по методу Монтессори. Кроме данного издания единственные книги на английском языке, одобренные и разрешенные мною, – «Метод Монтессори» и «Педагогическая антропология».

Мария Монтессори

Предисловие

Если предисловие – это свет, который должен прояснить содержание всей книги, я хочу выбрать не слова, а человеческие существа, чтобы показать, как эта моя небольшая книга может быть полезной в семьях, где подрастают дети. Для этого я хочу вспомнить удивительный образец для подражания, Хелен Келлер и миссис Мэйси Салливан, которые были самыми лучшими моими учительницами. А для всего остального мира они могут стать реальными свидетельствами того чуда, которое называется воспитанием.

Хелен Келлер воплощает собой потрясающий пример явления, общего для всех людей: способности через развитие чувств освободить свой разум, сдерживаемый разными обстоятельствами. Именно на этом основан тот метод воспитания, который кратко изложен в данной книге.

Если Хелен Келлер было достаточно лишь одного чувства, чтобы стать по-настоящему образованной женщиной и писателем, тогда кто, как не она может являться примером тех возможностей, которые заложены в методе воспитания, основанном на чувствах? Если Хелен Келлер благодаря природным способностям получила самое широкое представление о мире, кто лучше ее может доказать, что в глубине человека скрыта та сила личности, которая в любой момент готова проявить себя?

Хелен, обними этих маленьких детей, ведь они лучше, чем кто-либо другой, могут понять тебя. Они твои младшие братья и сестры. Когда, завязав глаза, в полной тишине, они дотрагиваются до предмета маленькими ручками, яркий образ рождается в их голове, и они кричат от удивительной и неожиданной для них радости: «Я вижу руками!» В этот момент они единственные, кто может полностью понять драму того таинственного дара, которым ты обладаешь. В темноте и тишине их личность свободна и готова расправить крылья, их интеллектуальная энергия удваивается, они могут читать и писать, как будто благодаря интуиции, так как никто их этому не учил. И тогда они, и только они могут понять хотя бы частично тот восторг, которым Бог наградил тебя, когда ты шла по ярко освещенной дороге обучения.

Мария Монтессори

Руководство доктора Монтессори

За последние годы условия жизни детей стали значительно лучше. Статистика подтверждает уменьшение детской смертности во всех цивилизованных странах, особенно в Англии.

Одновременно со снижением смертности произошло и улучшение физического развития детей. Физически они стали более здоровыми и крепкими. К таким значительным результатам привело распространение и популяризация науки. Матери научились уважать принципы современной гигиены и использовать их на практике при воспитании детей. Появились многие новые социальные институты, которые совершенствуют свою работу, помогая детям и защищая их в период физического взросления.

В этой связи практически на наших глазах рождается новое поколение, более развитое, более сильное и здоровое. Поколение, которое будет способно оказать сопротивление коварным болезням.

Что же сделала для этого наука? Наука предложила нам ряд очень простых правил, благодаря которым ребенок становится ближе к своей естественной природе, к законам, продиктованным функциями его тела. Например, именно наука предлагает кормить детей материнским молоком, отказаться от пеленания, ввести в воспитание детей такие элементы, как ванны, прогулки на свежем воздухе, физические упражнения, простую удобную одежду, тишину и продолжительный сон. Эти правила также рекомендуют грамотно определять состав детского питания, рационально приспособив его к физиологическим потребностям ребенка.

И вместе с этим наука не открыла ничего нового. Матери всегда нянчились со своими детьми, а дети всегда были одеты. Они и прежде ели и дышали свежим воздухом.

Однако важно то, что одни и те же самые физические действия, совершаемые вслепую и беспорядочно, ведут к болезням и смерти, но если подходить к ним *рационально* – улучшают здоровье и жизнь.

Тот огромный прогресс, который достигнут в детском воспитании, может привести к заблуждению, что мы уже сделали для детей все возможное.

Однако нам стоит все тщательно взвесить и понять, кем являются для нас дети. Это просто маленькие здоровые тела, которые растут и развиваются на наших глазах? В чем их главное

предназначение – в том, чтобы восполнять количество красивых человеческих тел? В таком случае какая разница между их жизнью и жизнью тех животных, которых мы выращиваем, чтобы употреблять в пищу или запрягать в повозку?

Совершенно очевидно, что предназначение человека совсем в другом, и забота о ребенке охватывает более широкие задачи, чем просто физическая гигиена. Мама, которая только купает ребенка в ванне и везет в коляске гулять в парк, не до конца выполняет возложенную на нее миссию матери человека. Курица, собирающая вокруг себя цыплят, или кошка, вылизывающая своих котят и проявляющая к ним столько нежной заботы, не в этих физических ласках отличаются от мамы человеческого детеныша.

Мама младенца, если ее возможности сводятся только к примитивным рамкам физического воспитания, чувствует, что внутри нее заглушаются более высокие стремления. Она еще не мама человека. Ребенок должен расти не только телом, но и душой. И мама очень хочет проделать этот волшебный путь душевного роста вместе со своим любимым чадом, который завтра станет разумным, божественным созданием, человеком.

Поэтому очевидно, что наука еще не выполнила всю свою работу. Наоборот, она сделала лишь первый шаг и остановилась пока на улучшении здоровья человеческого тела. Однако она и дальше должна двигаться вперед: тот же путь, который улучшает и сохраняет физическое здоровье наших детей, приведет к средствам, способным в будущем развить возможности их внутреннего мира. Именно это и есть настоящая *жизнь человека.* Продвигаясь вперед по этому пути, наука сможет направлять интеллектуальное развитие человека, развитие его характера и того творческого потенциала, который спрятан в удивительном зародыше человеческого духа.

Так же как тело человека должно получать еду и кислород из внешней среды, чтобы выполнять огромную физиологическую работу – *расти и развиваться,* его душа должна получать извне подпитку, необходимую для соответствующего духовного развития. Нельзя отрицать, что развитие само по себе – это огромный труд. Укрепление костей, рост всего тела, формирование разных отделов мозга, рост зубов – все это является настоящей задачей физиологического развития, сложным комплексом изменений, через которые проходит организм человека во время своего взросления. Эти усилия очень сильно отличаются от того, что человечество называет *внешней работой,* то есть работой на благо общества – в школах, где ребенок учится, или во взрослом мире, где благодаря своим

умственным способностям человек производит материальные ценности или меняет окружающую среду.

И тем не менее работой можно назвать и то и другое. Организм человека во время этих периодов самой напряженной в его жизни физиологической работы на самом деле в меньшей степени способен выполнять *внешнюю* работу. Иногда усилия, которые нужно приложить для физического роста, могут быть такими большими и трудоемкими, что человек сгибается под тяжестью непомерного напряжения, чувствует себя истощенным и может даже умереть.

Любой может избежать внешней работы, используя труд другого, но нет никакой возможности уклониться от внутренней работы. Она изначально заложена в человеке самой природой вместе с рождением и смертью, и каждый должен выполнить ее сам. Этот тяжелый и неизбежный труд и есть – «детская работа».

Поэтому когда мы говорим, что ребенок должен *отдыхать,* мы имеем в виду только один вид работы. Речь идет о том, что ребенок должен отдыхать от внешней работы, очевидной для постороннего, той, которую он не может выполнять в полную силу из-за своей слабости и отсутствия навыков.

Тем не менее данное утверждение не касается другого вида деятельности. Ребенок на самом деле не отдыхает, он проделывает скрытую внутреннюю работу по саморазвитию. Он трудится над тем, чтобы стать человеком, а для этого нужно не только чтобы его тело достигло взрослых размеров. Самые глубинные стороны моторики и нервной системы должны обрести свои очертания, а разум должен развиться.

Функции, которые ребенку нужно вырастить в себе, делятся на две части: 1) моторика, благодаря которой ребенок чувствует равновесие, учится ходить и координировать свои движения; 2) сенсорика – получая представление о мире через ощущения, постоянно тренируя свою наблюдательность, способность сравнивать и делать выводы, ребенок развивает свой ум. Таким образом маленький человек постепенно знакомится с окружающим миром и развивает свои способности.

Одновременно он учит *язык* и сталкивается не только со сложностями артикуляции, произношения звуков и слов, но и с трудностями в понимании значений слов и синтаксической системы языка.

Если мы представим эмигранта, который приехал в незнакомую ему страну, ничего не зная о ее особенностях, природе и социальном устройстве и абсолютно не зная язык, мы поймем, какую огромную работу он должен проделать, чтобы адаптироваться, прежде чем сможет освоиться в этой незнакомой

среде. И никто другой не проделает эту работу за него. Он самостоятельно должен наблюдать, понимать, запоминать, делать выводы и одновременно учить новый язык, для чего потребуется много упражнений и многолетняя практика.

Что в таком случае говорить о ребенке? Это такой же маленький эмигрант, который пришел в новый мир. Он еще очень слаб до тех пор, пока его организм недостаточно вырос, и тем не менее он *должен* в короткое время приспособиться к этому сложному миру.

До сегодняшнего момента ребенок не получал достаточной помощи в выполнении этой трудоемкой задачи. В том, что касается детского психического развития, мы находимся на том же этапе, на котором раньше пребывало детское физическое развитие, когда оно было предоставлено на волю случая и инстинктов – на этапе, когда детская смертность была страшным и очень распространенным бедствием.

Именно благодаря средствам науки и разума мы должны облегчить ту внутреннюю работу, которая ведется внутри ребенка, работу, которая по своей сложности, вне всяких сомнений, ни в чем не уступает внешней работе или производству каких-либо товаров. Это цель, на которую сделан особый упор в моем методе детского воспитания. По этой причине некоторые принципы, из которых состоит мой метод, вместе с той его частью, которая связана с практическим применением этих принципов, носит не общий характер, а имеет конкретное отношение к периоду детского воспитания от трех до семи лет, то есть к тому периоду жизни человека, когда формируется его личность.

Мой метод детского воспитания является абсолютно научным, как по своей сущности, так и в своей цели. Он создан для достижения более высокой степени прогресса, не только в физиологическом и материальном плане. Это попытка завершить ту работу, которую начала гигиена, но в сфере психической жизни. Если сейчас статистика сообщает о нервных расстройствах, дефектах речи, нарушениях в понимании и мышлении, отсутствии характера у обычных детей, возможно, было бы интересно сравнить эти данные со статистикой, выполненной на основе изучения детей после нескольких лет их рационального обучения. В любом случае мы обнаружим поразительное сходство между такой статистикой и сегодняшними данными о снижении смертности и улучшении физического развития детей.

Дом ребенка

Дом ребенка – это специально созданная *среда,* в которой детям предоставлена возможность развивать свои способности. Данная разновидность школы не имеет жесткой структуры, она может варьироваться в зависимости от финансовых возможностей и окружающей среды. Это должен быть настоящий дом из нескольких комнат с садом, в котором хозяйство будут вести дети. В идеале в саду нужно устроить навесы, под которыми дети могут играть или спать. Также они смогут выносить туда столы для работы или обеда. Таким образом дети будут практически всегда находиться на свежем воздухе и в то же время иметь защиту от дождя и солнца.

Центральная и главная комната дома – это комната интеллектуальной работы, часто это вообще единственная комната, которая есть в распоряжении детей. К этой центральной комнате можно добавить несколько комнат поменьше в зависимости от назначения и возможностей этого дома: например, ванную, столовую, маленькую гостиную или общую комнату, комнату для ручной работы, гимнастический зал и комнату отдыха.

Для всего оборудования этого дома характерна одна черта – оно предназначено для детей, а не для взрослых. Вся обстановка состоит не только из дидактического материала, специально созданного для интеллектуального развития ребенка, но также из всех предметов, необходимых для жизни маленьких членов общества. Мебель должна быть легкой, чтобы дети могли ее переставлять, и покрашенной светлой краской, так они смогут мыть ее водой и мылом. Здесь нужно расставить невысокие столы разных размеров и форм – квадратные, прямоугольные и круглые, маленькие и большие. Прямоугольная форма самая удобная, тогда за одним столом смогут поместиться двое и больше детей и работать вместе. Кроме маленьких деревянных стульев, также понадобятся маленькие плетеные кресла и диваны.

В рабочей комнате непременно должны стоять два предмета мебели. Прежде всего длинный шкаф с большими дверцами. Он достаточно низкий, чтобы даже маленький ребенок мог поставить на его крышку разные предметы, например цветы и т. д. Внутри шкафа хранится дидактический материал, которым пользуются по очереди все дети.

Второй необходимый предмет мебели – это комод, состоящий из двух или трех рядов маленьких ящичков с блестящими или контрастного цвета ручками. На каждом ящичке прикреплена

маленькая карточка с именем. У каждого ребенка – свой ящик, в котором он хранит свои вещи.

По стенам комнаты развешаны черные доски. Все они находятся достаточно низко, чтобы дети могли на них писать или рисовать. Стены также украшены изящными картинами, которые время от времени можно менять. Это изображения детей, семьи, пейзажей, цветов и фруктов или картины на библейские и исторические сюжеты. По комнате, где дети занимаются, обязательно нужно расставить декоративные растения и цветы.

Другую часть оборудования рабочей комнаты составляют коврики разных цветов – красного, синего, розового, зеленого и коричневого. Дети раскладывают эти коврики на полу, садятся на них и занимаются с дидактическим материалом. Комната такого типа должна быть больше обычной классной комнаты. Не только потому, что маленькие столики и стулья занимают много места. Большая часть пространства должно оставаться свободной, чтобы дети могли разворачивать свои коврики и работать на них.

Комната отдыха, или «клуб», – это что-то вроде гостиной, где дети развлекаются разговорами, играми, музыкой и т. д. Мебель в нее нужно подбирать с особым вкусом, в разных местах расставить маленькие столики, маленькие кресла и диваны. На многочисленные полочки, сделанные из разных материалов, можно поставить статуэтки и вазочки, а стены украсить фотографиями в рамках. И кроме того, у каждого ребенка должен быть небольшой цветочный горшок, в который он может посеять семена какого-нибудь комнатного растения, чтобы заботиться о нем и наблюдать, как оно растет. На столы в гостиной можно положить большие альбомы с цветными картинками или разные геометрические предметы, с которыми ребенок может с удовольствием играть, складывая их в разные фигуры, и прочее. Дополнит обстановку комнаты пианино или даже лучше какой-нибудь другой музыкальный инструмент, например маленькая арфа, сделанная специально для детей. В этом «клубе» воспитательница может иногда развлекать детей, рассказывая собравшимся вокруг нее в кружок внимательным слушателям разные истории.

Обстановка столовой, кроме столов, состоит из низких буфетов, до которых дети могут легко дотянуться. Поэтому они будут сами ставить и брать посуду, ложки, ножи и вилки, скатерти и салфетки. Все тарелки должны быть непременно фарфоровыми, бокалы и стаканы – стеклянными. Ножи обязательно входят в сервировку стола.

Гардеробная. В этой комнате для каждого ребенка есть свой маленький шкафчик или стеллаж. В центре находится очень

простой умывальник, состоящий из отдельных столиков, на каждом из которых стоит небольшой таз, мыло и щетка для ногтей. Вдоль стены расположены маленькие раковины с краном. Здесь дети могут набирать и выливать воду. В доме ребенка должно быть все необходимое оборудование, потому что дети все делают сами. Они подметают комнаты, вытирают пыль и моют мебель, моют посуду, накрывают и убирают со стола, чистят и выбивают ковры, стирают небольшое белье и готовят блюда из яиц. Дети сами одеваются и раздеваются. Они вешают одежду на маленькие крючки, расположенные достаточно низко, чтобы даже маленькие дети могли до них достать. Или складывают некоторые предметы одежды, например рабочие фартуки, о которых они тщательно заботятся, и убирают их в шкаф, предназначенный для домашней одежды.

В целом нужно сказать, что, если производство игрушек уже достигло того уровня мастерства, когда оно может выполнять невероятно сложные задачи и изготавливать целые кукольные дома, комплекты одежды, чтобы дети могли одевать и раздевать кукол, кухни, где они могут готовить понарошку, игрушечных животных, максимально похожих на настоящих, – мой метод воспитания детей нуждается в том, чтобы предоставить все это ребенку уже не в игрушечном варианте: нужно позволить ему почувствовать себя актером в реальных декорациях.

В оборудование дома ребенка входит мой *антропометр*. После некоторых изменений я уменьшила этот прибор до очень практичных размеров.

Назначение антропометра, как это ясно из названия, состоит в том, чтобы измерять детей. В его основании находится широкая прямоугольная доска, из центра которой поднимаются две высокие стойки, соединенные между собой наверху узкой металлической планкой. На каждой стойке прикреплена горизонтальная металлическая планка – индикатор, – которая двигается вверх и вниз по столбику с помощью металлического крепления. Эта крепление составляет одно целое с индикатором, к концу которого прикреплен резиновый мячик. С одной стороны, то есть за одним из двух высоких вертикальных деревянных столбиков, находится маленькое сиденье, тоже деревянное. Две высокие деревянные стойки имеют деления. Стойка, к которой крепится сиденье, имеет деления, начиная от поверхности этого стула до верха, а другая – от деревянной доски основания антропометра и до верха, то есть общей высотой 1,5 м. На той стойке, к которой крепится сиденье, измеряется рост ребенка в

сидячем положении, на другой – в полный рост. Практическое значение этого прибора состоит в том, чтобы измерять одновременно двоих детей, и в том, что дети сами могут измерять друг друга. Таким образом они учатся снимать обувь и правильно вставать на антропометр. Им не составляет никакого труда поднимать и опускать металлическую планку, которая так прочно зафиксирована креплением, что даже неопытные детские руки смогут установить ее в горизонтальное положение. Более того, эти индикаторы двигаются удивительно легко, так, что не требуется прилагать никаких усилий, чтобы их закрепить. Маленькие резиновые шарики защитят детей от ушибов, если они случайно стукнутся головой о металлическую планку.

Дети обожают антропометр. «Можно мы измерим друг друга?» – самое частое предложение, которое они высказывают с большой охотой и энтузиазмом. И сразу находится много желающих присоединиться к этому процессу. Дети также очень тщательно заботятся об антропометре, протирают и полируют его металлические части. Все остальные поверхности антропометра, кроме металлических, такие гладкие и блестящие, что они так и просят позаботиться о них и, когда полировка завершена, всем своим внешним видом благодарят за работу.

Антропометр представляет собой научную составляющую моего метода. Он является частью антропологического и психологического исследования детей, для каждого из которых ведется своя биографическая запись. Во время воспитания по моему методу в эту биографию вносятся записи о развитии ребенка в соответствии с наблюдениями за ним. Этот вопрос подробно описан в других моих книгах. Мы сделали целую серию видеосъемок антропометра в тот момент, когда малыши измеряют на нем друг друга. Видно, как дети, даже самые маленькие, выстраиваются в очередь, чтобы занять свое место у антропометра.

Метод

Технику моего метода, которая вытекает из естественного физиологического и психического развития ребенка, можно разделить на три части:

Моторика.

Сенсорика.

Язык.

Практическая забота о самом себе и взаимодействие с окружающей средой уже сами по себе развивают детскую моторику. В то время как для сенсорного и языкового воспитания необходим мой дидактический материал.

В дидактический материал для *воспитания чувств* входят:

I. Три набора с фигурами-вставками.

II. Три набора с геометрическими предметами, увеличивающегося размера:

1) Розовые кубики.

2) Коричневые призмы.

3) Планки: а) зеленые; б) красно-синие.

III. Разные геометрические фигуры (призмы, пирамиды, шары, цилиндры, конусы и т. д.).

IV. Прямоугольные дощечки с шероховатой и гладкой поверхностью.

V. Набор разных тканей.

VI. Маленькие деревянные дощечки разного веса.

VII. Две коробки, в каждой из которых лежат шестьдесят четыре цветные дощечки.

VIII. Ящик с полочками, в котором собраны фигуры-вставки.

IX. Три набора карточек, на которые наклеены геометрические фигуры, вырезанные из бумаги.

X. Набор цилиндрических закрывающихся коробочек (шумящие цилиндры).

XI. Двойной набор музыкальных звоночков; деревянные доски, на которых нарисованы нотные линейки; маленькие деревянные кружочки, изображающие ноты.

Дидактический материал для обучения письму и счету

XII. Две наклонных доски и разнообразные железные фигуры-вставки.

XIII. Карточки, на которые наклеены буквы из шероховатой бумаги.

XIV. Два алфавита на цветных карточках разных размеров.

XV. Набор карточек, на которые наклеены шероховатые цифры (1, 2, 3 и т. д.).

XVI. Набор больших карточек из гладкой бумаги, на которых изображены цифры для счета до десяти.

XVII. Две коробки с маленькими счетными палочками.

XVIII. Набор раскрасок, созданных специально для этого метода, и цветные карандаши.

XIX. Рамки для ленточек, пуговиц и т. д. для развития ручной моторики.

Развитие моторики

Развитие моторики – задача комплексная, так как состоит в том, чтобы организовать все движения, которыми ребенку нужно овладеть во время своего физиологического роста. Если не контролировать ребенка, его движения беспорядочны, но именно они являются *особой характеристикой маленького ребенка.* Он действительно никогда не сидит спокойно и все трогает. Это то, из чего состоит так называемая детская неуправляемость и капризность.

Взрослый пытается воспитывать ребенка, постоянно и бесполезно повторяя одно и то же – «сиди спокойно». Хотя на самом деле эти движения малыша не что иное, как упражнения, которые нужны ему, чтобы научиться организовывать и координировать двигательные функции, необходимые во взрослой жизни. Поэтому нам стоит воздержаться от бессмысленных попыток заставить ребенка сидеть неподвижно. Нужно лишь придать порядок этим движениям, сконцентрировать внимание ребенка на тех действиях, которые стоят его усилий. В этом состоит мышечное развитие в данном возрасте. Если направить ребенка в нужное русло, его движения разовьются в правильную сторону и он вырастет спокойным и уверенным, активным, уравновешенным и довольным жизнью. Такое развитие движений – один из главных факторов для формирования той дисциплины, которая характерна для дома ребенка. Этот вопрос я уже подробно затрагивала в других моих книгах.

В развитие движений входят:

Основные повседневные движения (ребенок учится ходить, вставать, сидеть, брать предметы).

Практическая забота о самом себе.

Работа по дому.

Работа в саду.

Ручной труд.

Гимнастика.

Ритмика.

В практической жизни, связанной с заботой ребенка о самом себе, первый шаг состоит в том, чтобы научиться одеваться и раздеваться. Для этого среди моего дидактического материала есть набор рамок, к которым прикреплены кусочки ткани, кожи и т. д. Они могут быть скреплены вместе пуговицами, крючками, завязаны на бантики – то есть соединены всеми возможными способами, которые только были изобретены человеком, чтобы

застегивать одежду, обувь и т. д.

Учительница, сидя рядом с ребенком, медленно и аккуратно, шаг за шагом, показывает все необходимые движения так, чтобы они были понятны и хорошо видны.

Например, для начала можно показать ребенку, как соединить два куска ткани так, чтобы край одного соединялся с краем другого сверху донизу застежкой на пуговицах. Для этого, взяв рамку с застежкой на пуговицах, учительница показывает малышу разные стадии этого процесса. Она берет пуговицу, кладет ее под петельку, просовывает пуговицу в петельку и аккуратно расправляет ткань сверху. А чтобы научить ребенка завязывать бант, учительница показывает для начала отдельно, как сложить вместе ленточки и затем уже как сделать бант.

При необходимости можно устроить целый урок завязывания банта из ленточек. Такие уроки нужны не всем детям, так как часто они учатся новому друг у друга. Они готовы самостоятельно и очень терпеливо изучать все движения, повторяя их медленно и внимательно. Ребенок при этом должен удобно сидеть и держать рамку на столе. Когда он несколько раз с большим интересом завязывает и развязывает застежки на рамке, это развивает непривычную для него ловкость рук. После этого упражнения дети захотят застегивать настоящую одежду, как только у них появится такая возможность. Мы наблюдали, как совсем маленькие дети *хотели* одевать себя и своих друзей. Для них это настоящее развлечение, и они всячески будут противиться тому, чтобы взрослые помогали им в этом.

В то же время, что касается обучения более серьезным движениям, таким как стирка, накрывание на стол и т. д., учительница на первых порах должна вмешаться в процесс, не столько рассказывая, сколько показывая ребенку медленно и ясно, что и как нужно делать. Она постепенно учит детей разным движениям – как нужно садиться и вставать со стула, брать и ставить предметы, вежливо передавать их другим. Так же она показывает, как ставить тарелки одна на одну, без шума расставлять их на столе и т. д.

Дети легко учатся всему новому, они проявляют интерес и удивительное внимание к каждой детали этого спектакля. В тех классах, где много детей, нужно организовать очередность, с которой они будут выполнять работу по дому – убираться, накрывать на стол, мыть посуду и т. д. Дети с готовностью соблюдают такую очередность. Их не нужно упрашивать выполнить ту или иную работу, они сами, даже малыши, которым два с половиной года, приходят и говорят, что хотят помочь. Очень трогательно наблюдать, как они старательно подражают,

копируя движения взрослых, и наконец справляются со своей трудной задачей. Профессор Джакоби из Нью-Йорка стал однажды свидетелем замечательной сцены, которая тронула его до глубины души. Он увидел совсем несмышленого малыша, которому едва исполнилось два года. Малыш застыл в глубокой задумчивости, потому что не мог вспомнить, в какую руку нужно взять вилку – в правую или левую. Он долго оставался неподвижным, погруженным в себя и, очевидно, напрягал все возможности своего разума. Другие дети постарше смотрели на него с восхищением и удивлением, как и мы, потому что на наших глазах происходило взросление человека.

Объяснения учительницы нужны только для того, чтобы дать толчок – достаточный, чтобы ребенок пошел в правильном направлении. Остальное произойдет само собой. Дети учатся друг у друга и погружаются в учебу с радостью и энтузиазмом. Комфортная атмосфера деятельности вырабатывает чувство локтя, взаимопомощи и, что самое замечательное, интереса старших детей к успехам младших. Достаточно погрузить ребенка в эту спокойную атмосферу, чтобы он почувствовал себя как дома. Как кипит работа в доме ребенка, можно увидеть в нашем фильме. Дети ходят по дому, каждый выполняет свою работу, а учительница сидит в стороне и наблюдает. В фильме также показано, как дети убирают дом или заняты своими делами. Видно, как они умываются, чистят туфли, мебель, металлические детали антропометра, выбивают ковры и т. д. Дети сами накрывают на стол, распределяя между собой обязанности, расставляют тарелки, кладут ложки, вилки, ножи и т. д. Наконец все садятся за стол, и маленькие официанты подают горячий суп.

Работа в саду и ручная работа тоже доставляет детям много удовольствия. Садоводство уже давно приобрело популярность как часть детского воспитания. И всем известно, что дети с радостью заботятся о растениях и животных. В идеале дом ребенка должен походить на лучшие образцы тех школ, которые вдохновил пример миссис Лэттер.

Для обучения ручной работе мы выбрали работу с глиной, которая состоит в том, что дети делают плитки, вазы и кирпичи. Можно делать их с помощью простых инструментов, например формочек. *Выполнение* работы всегда должно быть конечной целью, о которой дети помнят. В завершение все работы детей нужно покрыть глазурью и обжечь в печи. Дети сами учатся облицовывать стену блестящими белыми или цветными плитками с разным рисунком. Или с помощью строительного раствора и мастерка самостоятельно пробуют мостить пол кирпичами. Также они могут заложить фундамент, а сверху из своих собственных

кирпичей поставить стены или целые маленькие домики для животных.

Среди гимнастических упражнений самое важное, пожалуй, то, которое называется «линия». На полу нужно нарисовать мелом или краской линию. Вместо одной линии можно провести две в форме эллипса. Дети учатся ходить по этим линиям как канатоходцы, ставя одну ногу перед другой. Чтобы держать равновесие, они должны делать те же самые движения, что и настоящие канатоходцы, только у них нет шеста, так как линии всего лишь *нарисованы* на полу. Для начала учительница сама выполняет это упражнение, показывая, как нужно ставить ноги. При этом ей совсем не обязательно объяснять что-либо словами, дети будут просто повторять ее движения. Первыми за ней пойдут только самые отважные. Когда учительница покажет, что нужно делать, она отходит в сторону, позволив событиям развиваться своим чередом.

Большинство детей продолжают идти по линии, осторожно ставя ноги так, как им показали, стараясь сохранять равновесие, чтобы не упасть. Постепенно остальные дети подходят ближе, наблюдают и тоже пытаются повторить эти шаги. Пройдет совсем немного времени, и вот уже два эллипса или одна линия окажутся заняты детьми, старающимися сохранить равновесие. Они продолжают идти вперед, смотря себе под ноги с необычайно сосредоточенным видом.

Чуть позже такие занятия можно будет проводить под музыку. Например, наигрывая простой марш, чей ритм, однако, не так-то просто уловить сначала. Он поможет скоординировать и сделать интереснее детские спонтанные движения.

Когда дети научатся таким образом сохранять равновесие, они доведут навык ходьбы до идеала и в дополнение к уверенности и спокойствию приобретут естественное изящество походки. Потом можно будет разными способами усложнять это упражнение. Например, трансформируя его в дальнейшие ритмические движения под музыку марша, который исполняется на пианино. Если повторять один и тот же марш несколько дней подряд, дети научатся различать его ритм и будут подхватывать его движениями рук и ног. Они также могут напевать песни, пока выполняют упражнение на линии.

Постепенно дети начнут *понимать* музыку. В конце концов, как в школе мисс Джордж в Вашингтоне, они начнут петь во время работы с дидактическим материалом. В этот момент дом ребенка станет похож на пчелиный улей, жужжащий за работой.

Что касается маленького гимнастического зала, о котором я говорила ранее в разделе «Метод», одна его часть особенно

практична. Это «заборчик», на котором дети висят, перехватывая перекладины руками, освободив ноги от веса тела и укрепляя, таким образом, руки, а ногам давая возможность отдохнуть. Этот «заборчик» можно также использовать в саду, чтобы отделить одну зону от другой, например цветники от дорожек. И это никак не испортит внешний вид сада.

Развитие сенсорики

Мой дидактический материал предлагает детям возможности для так называемого сенсорного развития. Первыми в коробке с материалами идут три предмета, которые, скорее всего, привлекут внимание малышей от двух с половиной до трех лет.

Это три деревянных бруска с углублениями для десяти маленьких цилиндров (или в некоторых случаях дисков). У каждого цилиндра есть ручка, за которую его можно взять и вынуть. В первом случае – это ряд цилиндров одинаковой высоты, но разного диаметра, который постепенно уменьшается от более толстого к более тонкому (рис. 1). Во втором случае цилиндры уменьшаются и по диаметру, и по высоте, поэтому они могут быть маленькими и большими, но всегда одинаковых пропорций (рис. 2). В последнем случае все цилиндры имеют одинаковый диаметр, но отличаются по высоте, и по мере уменьшения высоты цилиндры постепенно по форме начинают напоминать маленький диск (рис. 3).

В первом ряду цилиндры различаются в двух измерениях (сечение), во втором – во всех трех измерениях, в третьем – меняется только одно измерение (высота). Этот порядок отражает степень *легкости,* с которой ребенок выполняет упражнения с цилиндрами. Чем дальше, тем сложнее.

Задание состоит в том, чтобы достать цилиндры из ячеек, перемешать и вставить обратно в подходящее углубление. Для выполнения этого упражнения ребенок занимает удобную позу за маленьким столом. Он тренирует свои руки, стараясь аккуратным движением ухватить ручку цилиндра кончиками двух пальцев, легкими движениями ладони и руки перемешать все цилиндры, не позволяя им скатиться на пол или сильно шуметь, и, наконец, снова вставляет цилиндры на свое место.

В этом упражнении учительница может в первое время вмешаться, но только для того, чтобы вынуть цилиндры, осторожно перемешать их на столе и затем показать ребенку, как он должен расставить их обратно по своим местам. Однако сама она не выполняет за ребенка это движение. И все же обычно такое вмешательство со стороны учительницы не нужно, так как ребенок *видит,* как это упражнение выполняют его друзья, и это подталкивает его повторять за ними. Детям нравится выполнять это упражнение самим, часто даже спрятавшись ото всех, как будто они боятся, что кто-то своей помощью может им помешать.

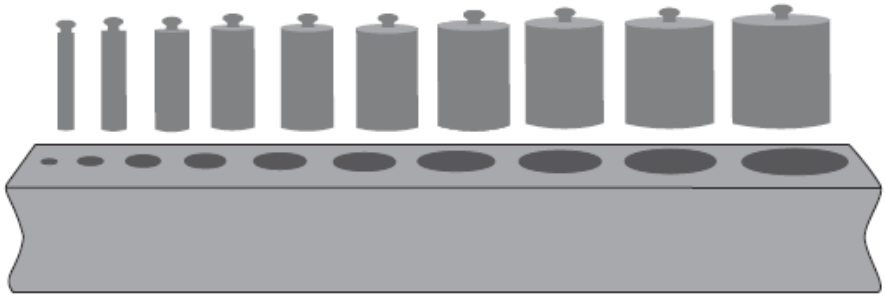


Рис. 1. Цилиндры одинаковой высоты с разным диаметром

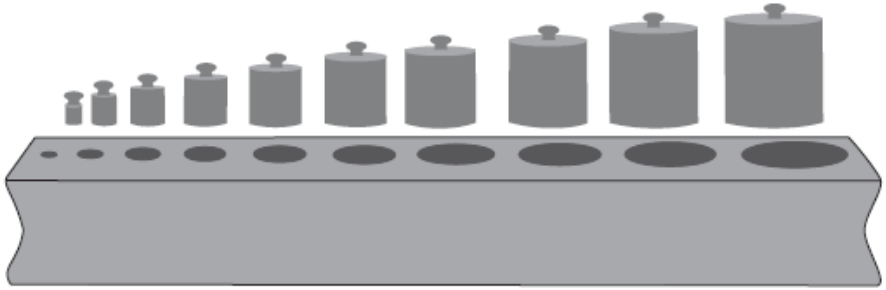


Рис. 2. Цилиндры разной высоты и разного диаметра

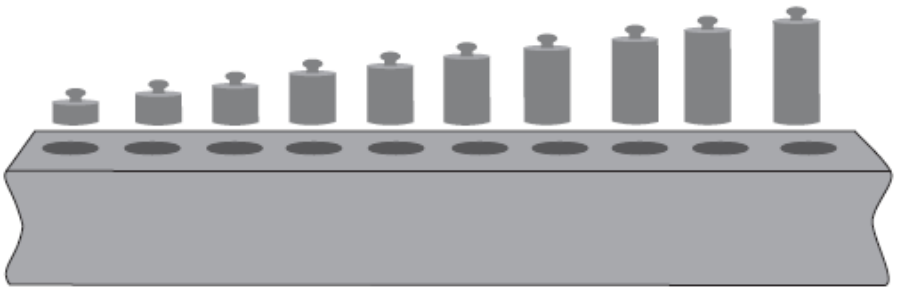


Рис. 3. Цилиндры одинакового диаметра и разной высоты

Но как же ребенок должен найти правильное место для каждого из цилиндров, перепутанных на столе? Для начала он примеривается. Часто он вставляет в пустые ячейки цилиндры слишком большого размера. Затем, переставляя их в другое место, делает несколько попыток до тех пор, пока цилиндр не подойдет. Иногда происходит обратное. То есть цилиндр слишком легко встает в ячейку, которая на самом деле слишком большая для него. В этом случае он занимает чужое место, которое подходит совсем не ему, а предмету большего размера.

Таким образом, в конце один цилиндр останется без места, и для него не найдется подходящей ячейки. В этом случае ребенок не может увидеть конкретно, в чем же его ошибка. Он растерян, его маленький разум столкнулся с проблемой, которая очень его заинтересовала. До этого все цилиндры помещались, а теперь один не поместился. Малыш останавливается, *морщит лоб* и задумывается. Он начинает трогать цилиндры за ручки и видит, что некоторые из них стоят в ячейках слишком свободно. Он понимает, что, наверное, они стоят не на своем месте, и пробует расставить их правильно. Малыш повторяет этот процесс снова и снова, и, наконец, у него получается, его лицо озаряется триумфальной улыбкой. Это упражнение развивает интеллект ребенка. Ему хочется повторять его снова и снова с самого начала, и, уже имея за спиной удачный опыт, он делает новую попытку. Маленькие дети от трех до трех с половиной лет повторяли это упражнение до *сорока* раз, не теряя при этом к нему интереса.

Если ребенку показать второй, а потом и третий набор цилиндров, их новая *форма* удивит и вновь оживит его интерес к упражнению.

Дидактический материал, который я сейчас описала, служит для того, чтобы *развить у ребенка глазомер.* Поэтому, в конце концов, ребенок будет способен отличать на глаз большую или меньшую ячейку, точно подходящую тому цилиндру, который он держит в данный момент в руке. Обучающий процесс в данном случае основан на том, что контроль над ошибками заложен в *самом материале,* и ребенок сразу понимает, когда ошибается.

Желание ребенка выполнить упражнение заставляет его исправлять самого себя. Поэтому не учительница указывает ему на его ошибки и объясняет, как их исправить, а сложная умственная работа самого ребенка приводит его к этому результату.

Таким образом, в этот момент начинается процесс самообучения. Перед ребенком стоит не просто какая-то внешняя цель. Ведь дело не в том, что ребенок должен научиться расставлять цилиндры, и не в том, что *он должен научиться выполнять это упражнение.* Цель скорее внутренняя: важно, что ребенок в это время тренирует свою наблюдательность. Упражнения подталкивают его к тому, чтобы он сравнивал предметы, оценивал их форму, понимал причину и принимал решения. Именно в многократном повторении этого упражнения на внимательность и сообразительность состоит настоящее *развитие.*

Вслед за цилиндрами идет серия предметов, состоящая из

трех наборов геометрических форм:

Десять деревянных розовых кубиков. Длина одной стороны кубика постепенно уменьшается от десяти до одного сантиметра (рис. 4).

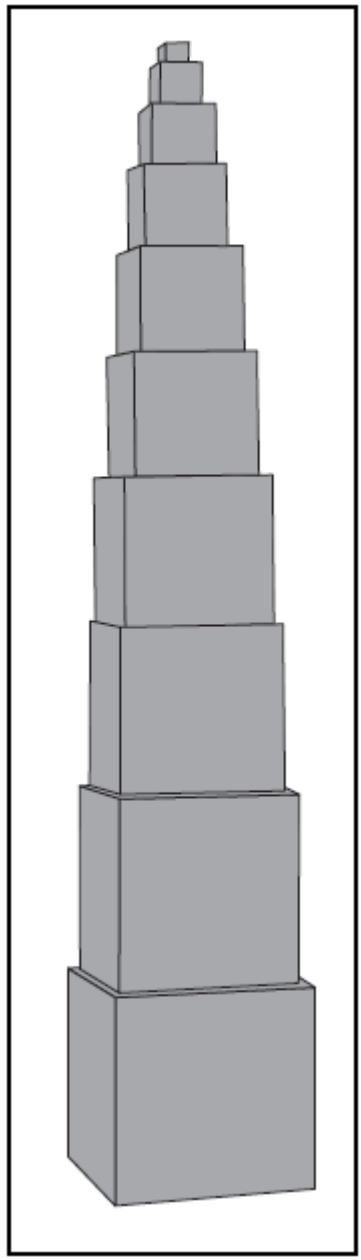


Рис. 4. Башня

С помощью этих кубиков ребенок строит башню. Сначала он кладет на пол (на ковер) самый большой кубик, потом сверху него выстраивает все остальные по порядку, по мере уменьшения их размера вплоть до самого маленького. Как только ребенок достроит башню, он толкает ее рукой, и башня падает, так что все кубики разлетаются по ковру. И малыш снова ее возводит.

Следующий дидактический материал состоит из десяти деревянных коричневых призм. Их длина 20 см, а сечение постепенно уменьшается – сторона основания самой большой – 10 см, самой маленькой – 1 см (рис. 5).

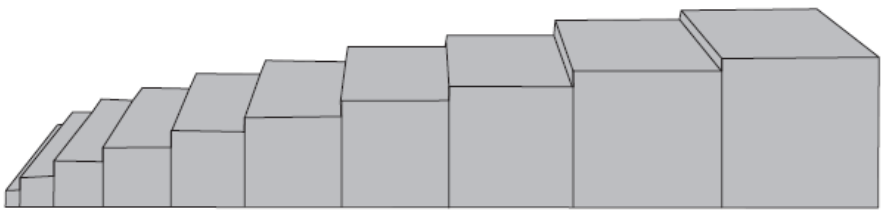


Рис. 5. Широкая лестница

Ребенок разбрасывает эти призмы по ковру светлого цвета, и затем, иногда начиная с самой толстой призмы, иногда с самой тонкой, выкладывает их в правильной последовательности на столе.

Третий набор предметов из этой серии состоит из десяти планок зеленого цвета или в красно-синюю полоску. Сторона основания каждой планки равна 4 см, а длина меняется каждый раз на 10 см, то есть длина самой большой планки – 1 м, а самой короткой – 10 см (рис. 6).

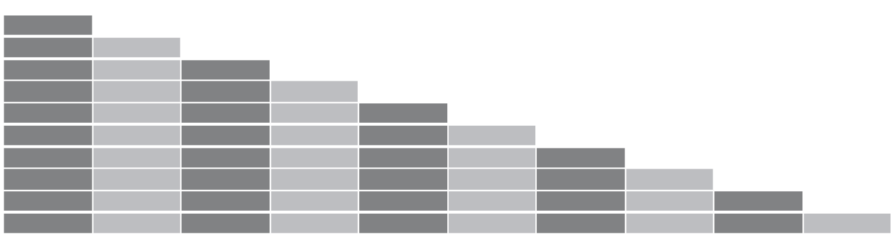


Рис. 6. Длинная лестница

Ребенок разбрасывает планки на большом ковре и перемешивает их. Затем, сравнивая одну планку с другой, он собирает их по порядку, так чтобы они стали похожи на набор органных труб.

Как обычно, учительница сначала выполняет упражнение

сама, чтобы показать ребенку, как разложить предметы в каждом упражнении. Но часто происходит так, что ребенок учится, глядя не на учительницу, а на своих товарищей. Тем не менее она продолжает наблюдать за детьми, не упуская из виду их старания. И вмешивается скорее только для того, чтобы не допустить какое-то грубое или беспорядочное использование материала, чем для того, чтобы уберечь ребенка от *ошибки,* которую он делает, расставляя планки по порядку. Дело в том, что ошибки, которые ребенок совершает, если, например, ставит большой кубик сверху на маленький, происходят из-за нехватки знаний. И только *повторение упражнений,* которые совершенствуют его способность наблюдать, приведет ребенка рано или поздно к тому, что он *поправит себя сам.* Часто бывает так, что, выполняя упражнение с планками, ребенок совершает самые явные ошибки. Но так как цель упражнения состоит не в том, чтобы расставить планки в правильном порядке, а в том, чтобы ребенок тренировался самостоятельно, нет никакой необходимости вмешиваться в этот процесс.

Наступит день, когда ребенок расставит все планки в правильном порядке. Тогда, прыгая от радости, он позовет учительницу подойти и полюбоваться его успехами. Теперь предметы этого упражнения можно убирать в шкаф.

Эти три набора, кубы, призмы и планки, подталкивают ребенка к тому, чтобы он двигал, трогал и перекладывал предметы, которые ему трудно захватить целиком маленькой рукой. И опять же, упражняясь с этими предметами, он *тренирует глазомер,* стараясь понять разницу между размерами похожих предметов. Это упражнение кажется легче с сенсорной точки зрения, чем упражнение с цилиндрами, описанное выше.

Хотя на самом деле оно труднее, так как *в материале не заложен контроль над ошибками.* Только детский глаз может контролировать правильность выполнения упражнения.

Таким образом, разница между предметами должна сразу бросаться в глаза, поэтому для упражнения используются большие предметы. Кроме того, для развития визуальных способностей ребенка необходима предварительная подготовка (с помощью упражнений с плоскими фигурами-вставками).

В это же время ребенок может выполнять другие упражнения. Среди дидактического материала есть небольшая прямоугольная дощечка, поверхность которой разделена на две части – шероховатую и гладкую (рис. 7). Ребенок уже научился самостоятельно мыть руки в холодной воде с мылом. Затем он вытирает их и опускает на несколько секунд кончики пальцев в

теплую воду. Постепенные упражнения на температурные различия также входят в детское воспитание, как это описано в книге о моем методе.

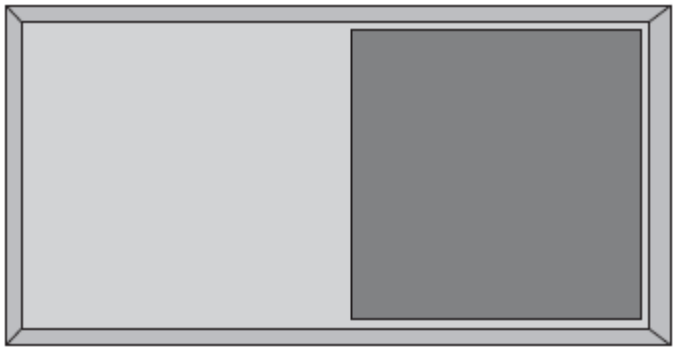


Рис. 7. Доска с гладкой и шероховатой поверхностями

После этого ребенка учат легко проводить подушечками пальцев по двум разным поверхностям, чтобы он смог понять разницу между ними. Едва заметные движения, вперед и назад, парящей в воздухе руки, которая легко касается поверхности, являются прекрасным упражнением на самоконтроль. Маленькая рука, которая только что была вымыта и приняла теплую ванну, приобретает намного больше грации и красоты. Это упражнение становится первым шагом в развитии «тактильного чувства», которое играет такую большую роль в моем методе.

Когда ребенок приступает к упражнениям на развитие тактильного чувства, учительница на первых порах должна занять активную позицию. Ей не нужно показывать ребенку, как «выполнять упражнение». Ее вмешательство, однако, на этот раз носит более точный характер. Она берет руку ребенка и как можно более легко проводит кончиками его пальцев по поверхности. Учительница ничего не объясняет. Ее слова должны скорее *подбадривать* ребенка, чтобы он своей рукой получал разные ощущения. Когда он почувствует разницу поверхностей, то повторит упражнение снова так же аккуратно, как его научили.

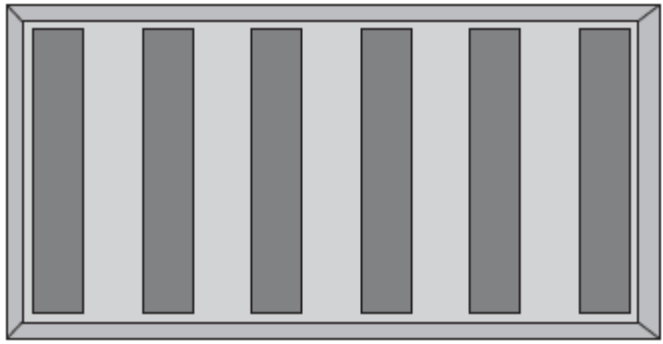


Рис. 8. Доска с наклеенными полосками бумаги

После дощечки с контрастными поверхностями ребенку показывают другую дощечку, на которую наклеены чередующиеся полоски бумаги разной степени шероховатости и гладкости (рис. 8).

К дощечке прилагается также набор шероховатых карточек, разной степени гладкости-шероховатости. Выполняя это упражнение с дощечками, ребенок развивает свою моторику. Ощупывая при этом различные поверхности, он не только совершенствует свою способность чувствовать тактильную разницу между предметами, которые с каждым разом становятся все более и более похожими, но также делает более точные движения руками, приобретая настоящее мастерство.

Далее в серии дидактического материала следует набор разного рода тканей: бархат, атлас, шелк, шерсть, хлопок, грубый и тонкий лен. В набор входят по два одинаковых лоскута одной и той же ткани, и все они блестящих и ярких цветов.

Теперь ребенок учит новое движение. Раньше он должен был *трогать,* сейчас ему нужно *ощупывать* ткань. В зависимости от того, грубая она или мягкая, начиная с грубого льна и заканчивая тонким шелком, это можно почувствовать разными движениями руки – соответственно более сильными или деликатными. Ребенок, чья рука уже достаточно практиковалась в этом деле, получает огромное удовольствие от ощупывания ткани, и практически инстинктивно, чтобы *усилитьудовольствие* от тактильного ощущения, он закрывает глаза. Потом, чтобы не тратить лишние силы на зажмуривание, он закрывает глаза чистым платком и, ощупывая ткань, раскладывает одинаковые лоскутки по парам, один на один. Затем, сняв платок, проверяет, все ли сделал правильно.

Это упражнение, развивающее осязание и тактильные ощущения, особенно нравится детям и подталкивает их к тому,

чтобы искать такой же практический опыт вокруг себя. Малыш, чье внимание привлекла красивая ткань, из которой сшито платье гостьи, пойдет, вымоет руки, а затем подойдет и будет снова и снова очень нежно дотрагиваться до материала. Его лицо тем временем будет выражать крайнюю степень интереса и удовольствия.

Чуть позже мы увидим, как дети будут сами проявлять интерес к намного более сложным упражнениям. В состав дидактического материала входят маленькие прямоугольные дощечки. Хотя все они одного размера, сделаны эти дощечки из разной древесины, поэтому по-разному весят и имеют разный цвет в зависимости от породы дерева.

Ребенок берет дощечку и кладет на широко раскрытую ладонь. Это еще одно упражнение, которое научит его деликатным и четким движениям.

Рука должна двигаться вверх и вниз, как будто она взвешивает предмет, но движения эти должны быть как можно менее заметны. Постепенно они будут становиться все менее различимыми одновременно с тем, как способность и внимательность, с которыми малыш распознает вес предмета, будут становиться все более совершенными. Задание можно считать выполненным, когда ребенок сможет определять вес предмета, практически не двигая рукой. Этого результата можно добиться только с помощью многократного повторения упражнения.

После того как учительница посвятит ребенка в детали задания, он закрывает глаза и самостоятельно выполняет упражнения на *барическое чувство.* Например, ребенок может раскладывать дощечки потяжелее справа, а полегче – слева. Когда ребенок снимет с глаз платок, он поймет по цвету дощечек, допустил ли он ошибку.

Задолго до этого трудного упражнения, в то время когда ребенок еще работает с тремя видами геометрических фигур и с гладкими и шершавыми дощечками, он может самостоятельно выполнять упражнение с очень привлекательным для него материалом.

Это набор дощечек, обтянутых блестящим шелком *ярких* цветов. Набор состоит из двух отдельных коробок, каждая из которых содержит шестьдесят четыре дощечки, то есть восемь цветов, каждый из которых имеет восемь оттенков.

Первое упражнение состоит в том, чтобы найти каждому цвету пару. То есть ребенок находит в перемешанной куче цветов две дощечки одинакового цвета и кладет их рядом. Учительница,

конечно, не предлагает ребенку сразу все сто двадцать восемь дощечек в одной куче. Она выбирает пару самых ярких цветов, например красный и синий, собирает дощечки и перемешивает. Затем, вынув одну дощечку – например красную, – она говорит ребенку, что он должен найти ее пару среди всех остальных. Когда он находит ее, учительница кладет их рядом на стол. В следующий раз она вытаскивает, например, синюю дощечку, и ребенок снова ищет ей пару. Наконец, учительница снова перемешивает дощечки, чтобы ребенок сам повторил упражнение. То есть он собирает две красные дощечки, две синие, две желтые и т. д. и выкладывает парно рядом на стол.

Потом количество пар вырастает до четырех или пяти. Маленькие дети трех лет в итоге могут найти вторую половинку для десяти – двенадцати пар дощечек.

Когда ребенок уже достаточно натренирует свой глаз, отыскивая одинаковые пары цветов, ему предлагают только оттенки одного цвета. И он пробует различать тончайшие нюансы каждого цвета. Возьмем, к примеру, линию голубого спектра. Она состоит из восьми дощечек постепенно меняющихся оттенков. Учительница выкладывает их рядом начиная с самого темного, чтобы ребенок понял, что нужно сделать. А затем оставляет его одного, чтобы он самостоятельно пробовал выполнить упражнение.

Часто бывает, что ребенок делает ошибку. Если он понял, что нужно делать, и ошибается, это означает, что *он еще не достиг достаточного уровня* мастерства распознавания разницы между оттенками одного цвета. Только с помощью практики можно совершенствовать эту способность различать тонкие цветовые нюансы. И мы даем ребенку возможность самому совершать эти попытки. Мы можем помочь ему в этом двумя подсказками. Первая состоит в том, чтобы выбирать каждый раз самый темный оттенок среди всех цветов. Этот совет очень сильно облегчит выбор, задав ему правильное направление.

Вторая подсказка – мы можем посоветовать ребенку время от времени сравнивать два цвета, положив их рядом друг с другом, отдельно от остальной груды цветов. Таким образом ребенок будет внимательно и аккуратно сравнивать дощечку с соседями, прежде чем положить ее на свое место.

В конце концов ребенок полюбит самостоятельно перемешивать шестьдесят четыре разноцветные дощечки и с удивительным мастерством выкладывать их в восемь красивых цветных рядов разных оттенков. Это упражнение также развивает тонкие и четкие движения рук, а ум совершенствуется во внимательности. Во время упражнения ребенок не должен

сжимать дощечки в ладони или касаться шелка, он может держать их только за деревянную часть сверху и снизу. Эта способность раскладывать дощечки рядом друг с другом в прямую линию, так чтобы они выглядели как красивые ленты переливающихся оттенков, требует навыков работы руками, которые возможно получить, только постоянно практикуясь.

Позже для детей постарше эти упражнения на чувство цвета станут основой развития «цветовой памяти». Тогда ребенку, который внимательно рассмотрел цветную дощечку, предлагается найти ее пару среди перемешанной кучи цветов. При этом он не должен держать перед глазами дощечку с тем цветом, который только что рассматривал. Теперь ему приходится воспроизводить цвет по памяти, сравнивая его не с наглядным пособием, а сверяясь только с тем образом, который отложился в его голове.

Дети обожают эти упражнения на «цветовую память». Это очень приятное развлечение, они вспоминают, как выглядел цвет, и ищут среди дощечек вокруг себя его пару. Для детей это настоящая победа – соединить в памяти образ и реальный объект. Таким образом они *держат в руках* доказательство тех умственных способностей, которые уже приобрели.

Еще один интересный дидактический материал – геометрический комод с шестью выдвижными ящиками, расположенными один над другим. Если их вынуть, в каждом из них окажется шесть деревянных квадратных рамок.

В центр каждой рамки вставлена большая геометрическая фигура синего цвета с маленькой ручкой, за которую можно ухватиться. Дно всех ящиков закрыто синей бумагой, и, если вынуть из рамок геометрические фигуры, на дне останется синий контур той же самой геометрической формы.

В каждом ящике собраны похожие по форме геометрические фигуры.

1) В первом ящике лежат шесть постепенно увеличивающихся в диаметре кругов (рис. 9).

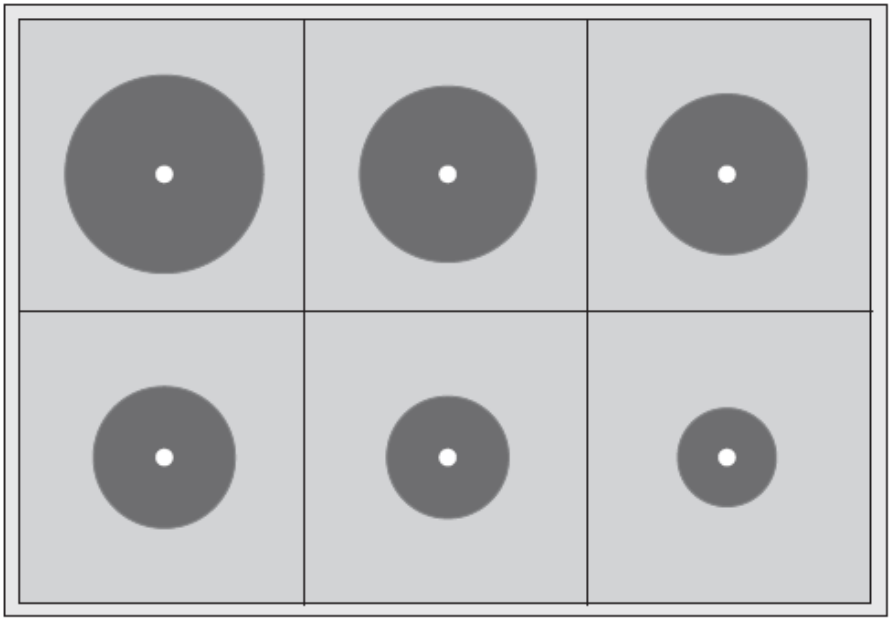


Рис. 9. Ящик с кругами

2) Во втором – квадрат и пять прямоугольников, высота которых равна стороне квадрата, а ширина увеличивается от одного к другому (рис. 10).

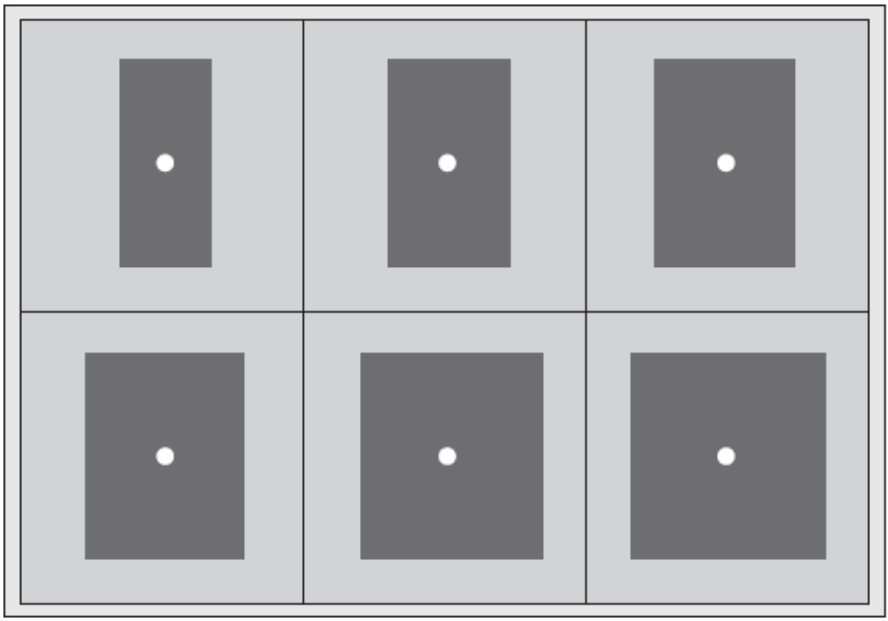


Рис. 10. Ящик с прямоугольниками

3) Третий ящик содержит шесть треугольников, которые отличаются длиной сторон или углами (равносторонний, равнобедренный, неравносторонний, прямоугольный, тупоугольный и остроугольный) (рис. 11).

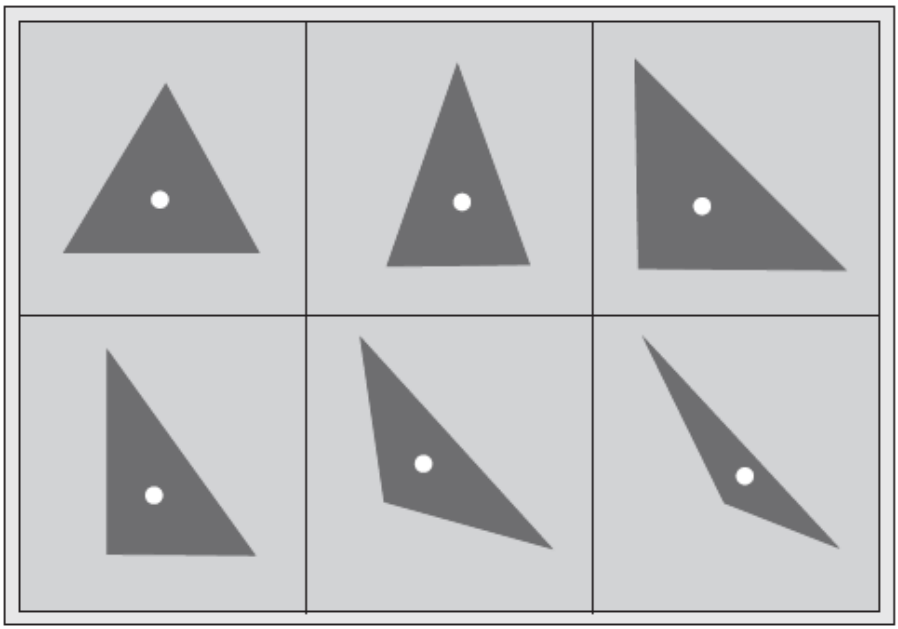


Рис. 11. Ящик с треугольниками

4) В четвертом ящике находится шесть многоугольников. Количество их сторон постепенно увеличивается – от пяти до десяти, то есть в этом ящике собраны пятиугольник, шестиугольник, семиугольник, восьмиугольник, девятиугольник, десятиугольник (рис. 12)

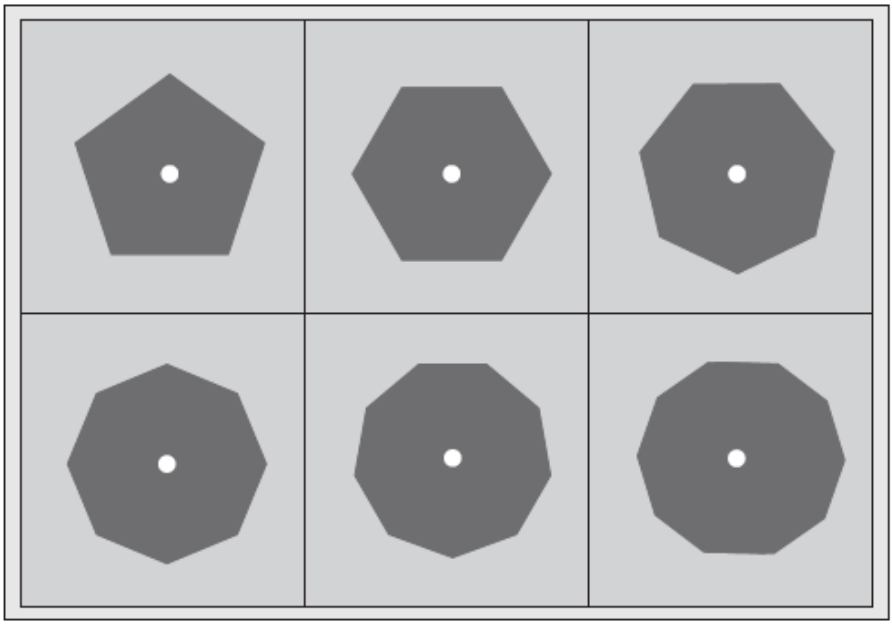


Рис. 12. Ящик с многоугольниками

5) В пятом ящике собраны разные фигуры – овал, эллипс, ромб, параллелограмм, трапеция (рис. 13).

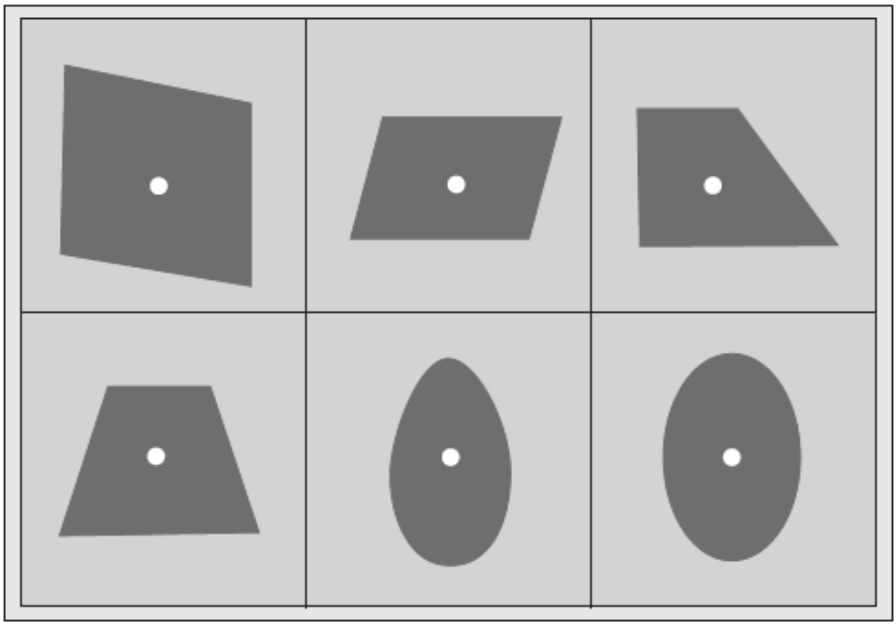


Рис. 13. Ящик с разными фигурами

6) И наконец, последний ящик предназначен для четырех гладких деревянных дощечек, то есть без всяких геометрических вставок и без ручек. Также там лежат две неправильные геометрические фигуры (рис. 14).

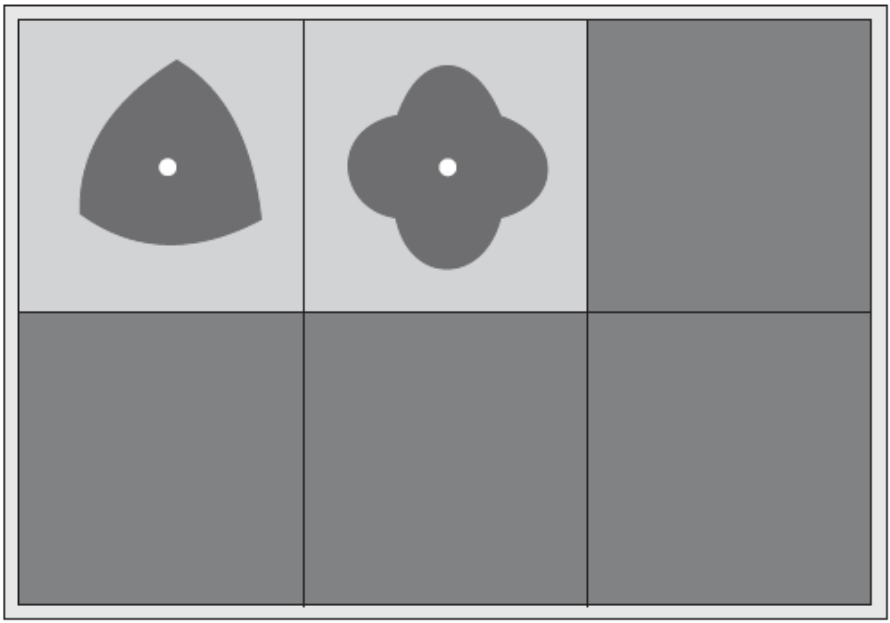


Рис. 14. Ящик с гладкими дощечками и неправильными фигурами

К этому же дидактическому материалу прилагается деревянная рамка, она служит для надежного хранения шести вставок, которые можно выложить на дне коробки (рис. 15).

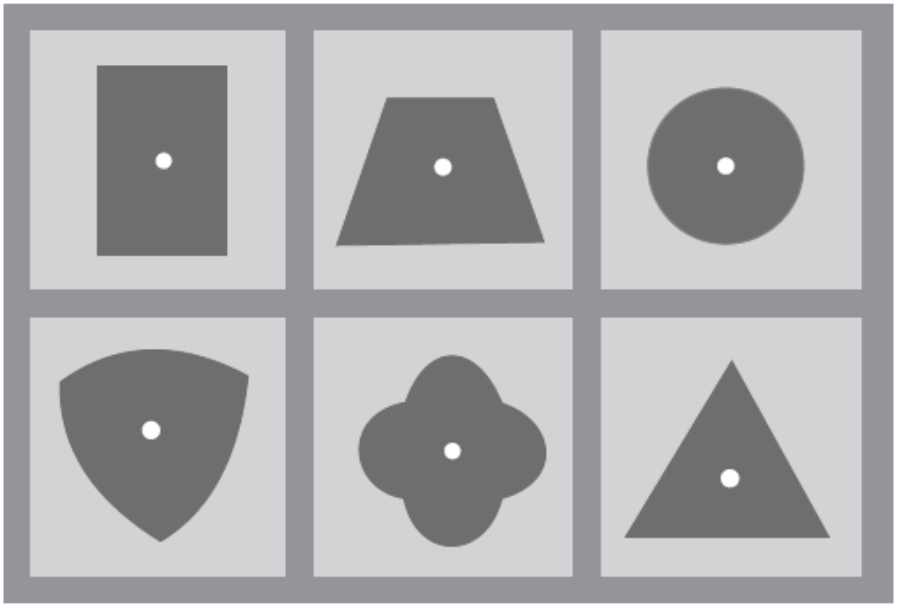


Рис. 15. Рамка для вставок

Эта рамка нужна для *первоначального знакомства* ребенка с плоскими геометрическими формами.

Учительница может каждый раз выбирать из всего этого набора разные геометрические фигуры.

Для начала рекомендуется показать ребенку только несколько фигур, таких, чьи отличия наиболее заметны.

Следующий шаг – продемонстрировать большее количество фигур, постепенно включая в упражнение предметы все более и более похожей формы.

Первыми фигурами, которые нужно расставить в демонстрационной рамке, могут быть, например, круг и равносторонний треугольник или круг, треугольник и квадрат. Оставшиеся пустыми места в рамке нужно закрыть гладкими дощечками. Постепенно вся рамка будет полностью заполнена фигурами, для начала очень непохожими, такими как квадрат, очень узкий прямоугольник, треугольник, круг, овал и шестиугольник или сочетанием любых других фигур.

Следующей задачей учительницы будет собрать в рамке похожие фигуры, например шесть прямоугольников, шесть треугольников, шесть кругов разного размера и т. д.

Это упражнение похоже на работу с цилиндрами. Фигуры нужно взять за ручку, вынуть из ящика и перемешать на столе. Теперь перед ребенком стоит задача – расставить их обратно на свои места. Здесь также контроль над ошибками заложен в самом

дидактическом материале, так как фигуры можно идеально вставить только в соответствующие им ниши. Поэтому достигнуть успеха в этом упражнении можно только с помощью проб и ошибок. Ребенку предлагается сравнить разные формы. Если фигура не подходит к ячейке, он начинает понимать разницу между ними. Таким образом он тренирует свою зрительную память на *узнавание форм.*

Особенно важно в этом упражнении новое движение рук, которое ребенок должен координировать. Он учится проводить по контуру геометрической фигуры мягкими подушечками указательного и среднего пальцев правой или левой руки, если вы уверены, что ребенок одинаково владеет обеими руками. Ребенка учат обводить контур не только предмета, но и соответствующей ячейки. Он может вставить фигуру на свое место только после того, как ощупает ее края.

Таким образом узнавание форм пойдет намного легче. Дети, у которых не получается сразу на глаз найти соответствие фигуры и которые напрасно пытаются вставить их в абсолютно не подходящую ячейку, научатся различать формы, первоначально обводя их контуры, и смогут очень быстро расставлять фигуры по своим местам.

Рука ребенка в этом упражнении как бы следует за четкими линиями фигур, обводя их по контуру. Это особенно заметно тогда, когда ребенок ощупывает рамку, так как два его пальца могут дотрагиваться только до края, который выглядит как препятствие и очень ясная граница движения. Учительница на первых порах должна направлять ребенка, чтобы он научился аккуратно выполнять это движение, которое будет в будущем иметь очень большое значение. Для этого она может показать ребенку, *как обводить контур предмета,* не только самой медленно и четко выполняя это движение, но также взяв детскую руку в свою и делая вместе с ним первые движения, так чтобы ребенок прочувствовал все неровности – углы и стенки. Когда его рука привыкнет выполнять эти движения аккуратно и точно, он *по-настоящему* сможет следовать контурам геометрической фигуры. Многократно повторяя это упражнение, ребенок научится координировать свои движения, чтобы точно очерчивать контур предметов.

Такое задание можно было бы назвать не явной, но подготовкой к рисованию. Это самая настоящая тренировка руки, ведущая к тому, чтобы суметь *обрисовать замкнутую фигуру*. Маленькая ручка, которая трогает, чувствует и знает, как следовать за очерченным контуром, незаметно готовится и к тому, чтобы начать писать.

Дети обращают особое внимание на аккуратное обведение контуров плоских фигур. Они сами придумали упражнение, в котором нужно завязать глаза и распознавать фигуры на ощупь, вынимая их и снова вставляя на место не глядя.

К этому набору прилагается также три варианта белых квадратных карточек с геометрическими фигурами, соответствующими плоским вставкам. Эти квадраты точно повторяют размер деревянных ячеек. Они лежат в трех специальных, практически кубических по форме коробках для карточек (рис. 16).

На этих карточках повторяются в трех вариантах те же самые геометрические фигуры, что и на плоских фигурах-вставках. Размеры фигур на карточках также точно соответствуют их деревянным прототипам.

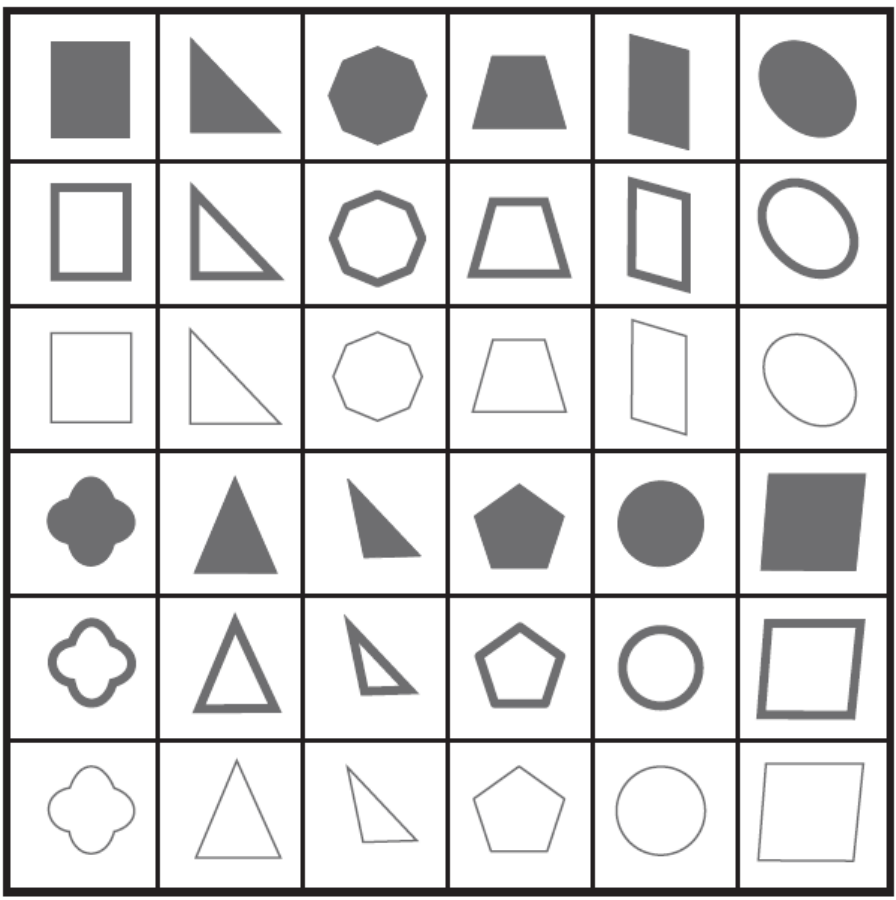


Рис. 16. Наборы карточек с разными геометрическими фигурами

В первом варианте фигуры полностью закрашены, то есть вырезаны из синей бумаги и наклеены на карточку. Во втором случае из такой же синей бумаги вырезан только контур фигуры шириной полсантиметра и наклеен на карточку. И в третьем – геометрические фигуры просто обведены по краю черной тушью.

С помощью этого дополнительного варианта дидактического материала упражнение на наблюдательность постепенно совершенствует навык ребенка различать плоские формы. Ведь теперь в самом материале уже не заложен контроль над ошибками, как это было в деревянных фигурах-вставках. На этот раз ребенок должен оценивать сходство форм только благодаря своему глазомеру, и вместо того, чтобы вставлять фигуры в соответствующие им ячейки, он просто кладет их сверху на контур, нарисованный на картоне.

Опять же совершенствование зрительной способности различать предметы увеличивается каждый раз, когда ребенок переходит от одной серии карточек к другой. И к тому времени, когда он приступит к третьей серии, он уже научится видеть связь между деревянным предметом, который он держит в руках, и нарисованным контуром. Таким образом он может соединить конкретную реальность и *абстрактность*. Линия теперь приобретает в его глазах очень конкретное значение. Он сам привыкает различать, интерпретировать и принимать решения, выбирая формы, представленные только одной линией.

Упражнения с такими карточками могут быть самыми разными. Многие дети придумывают их сами. Некоторые любят разложить перед собой несколько геометрических фигур-вставок, затем взять стопку карточек, перетасовать их как игральные карты, доставать одну за одной, как можно быстрее, и находить соответствующие им плоские фигуры. Затем, для того чтобы проверить свой выбор, дети кладут деревянные фигуры сверху на карточки. В этом упражнении они часто занимают все столы, раскладывая деревянные фигуры одну под другой в вертикальную линию, выкладывая таким образом три линии, соответствующие трем рядам карточек.

Другая игра, придуманная детьми, состоит в том, чтобы достать и перемешать карточки из всех трех серий, разложив их на двух или трех соединенных вместе столах. Затем ребенок достает деревянные геометрические формы и раскладывает их, как можно быстрее, на соответствующие карточки, которые он выбирает на глаз среди всех остальных.

Четыре или пять детей играют в эту игру вместе, и как только один из них найдет, например, закрашенную фигуру,

соответствующую деревянному образцу, и положит аккуратно и точно сверху на карточку, другой ребенок берет эту же фигуру, чтобы положить ее на такую же, но обведенную контуром. Эта игра чем-то напоминает шахматы.

Многие дети самостоятельно, без всякой подсказки взрослых, проводят пальцем по контуру геометрических фигур в третьей серии карт. И делают это со всей серьезностью, интересом и упорством.

Также мы учим детей тому, как называются все фигуры-вставки.

Сначала я хотела ограничиться названиями только самых важных форм, таких как квадрат, прямоугольник, круг. Но дети хотели знать все фигуры, получая от этого настоящее удовольствие, разучивая даже самые сложные слова, такие как «трапеция» или «десятиугольник». Они внимательно слушали, как правильно произносятся новые слова, и повторяли их названия. Ведь в раннем детском возрасте происходит формирование языка, и именно в это время особенно легко учатся звуки иностранного языка.

Когда ребенок уже достаточно много практиковался с фигурами-вставками, он начинает совершать «открытия» вокруг себя, узнавая формы, цвета и качества, уже известные ему. Это результат, который вообще характерен для всех сенсорных упражнений. В какой-то момент в ребенке пробуждается огромный энтузиазм, и окружающий мир становится источником огромного удовольствия. Маленький мальчик, гуляющий один по крыше террасы, повторял про себя с задумчивым выражением лица: «Небо голубое! Небо голубое!» Однажды кардинал, попечитель детской школы, захотел принести детям бисквитные пирожные, ожидая, что дети с жадностью на них набросятся. Когда он раздал каждому ребенку по пирожному, к его величайшему удивлению, он увидел, что вместо того, чтобы сразу же начать их есть, дети стали кричать: «Треугольник! Круг! Прямоугольник!» И действительно, пирожные были сделаны в форме геометрических фигур.

В одном из рабочих кварталов в Милане мама, которая готовила обед на кухне, достала из пакета ломтик хлеба и масло. Ее маленький четырехлетний сын, стоящий рядом, сказал: «Прямоугольник». Женщина, продолжая готовить, отрезала от хлеба верхушку, и ребенок закричал: «Треугольник!» Она положила этот ломтик в кастрюлю, а ребенок, посмотрев, на тот кусок хлеба, который остался, закричал еще громче: «А теперь это – трапеция!»

Папа малыша, который оказался свидетелем этой сцены, был

крайне поражен случившимся. Он пошел к учительнице и попросил ее объяснить произошедшее. Взволнованный этим событием, он сказал: «Если бы меня учили таким же образом, я бы сейчас не был простым рабочим».

Именно он потом организовал собрание, чтобы подтолкнуть всех рабочих их дома проявлять интерес к школе. В результате они подарили учительнице картину, которую нарисовали сами, где среди детских фотографий изобразили все геометрические фигуры.

Что касается любимого занятия детей – ощупывать предметы, чтобы понять их форму, – мир становится для них огромным полем для открытий. Можно увидеть детей, которые стоят напротив какой-нибудь статуи или колонны и, застыв от восхищения и закрыв глаза, проводят руками по ее силуэту. Одна из учительниц как-то встретила в церкви двух маленьких братьев из нашей школы. Они стояли и смотрели на маленькие колонны, поддерживающие алтарь. Постепенно старший мальчик придвинулся поближе к колонне и начал ощупывать ее. Затем, так как он хотел разделить с младшим братом это удовольствие, он протолкнул его поближе и, нежно взяв его руку, провел ею по гладкой и красивой поверхности колонны. Но в этот момент к ним подошел ризничий и прогнал «этих надоедливых детей, которые все время что-то трогают».

Огромное удовольствие, которое дети получают от узнавания предметов путем их ощупывания, само по себе соответствует сенсорному упражнению. Многие психологи говорят о *стереогностическом* чувстве (чувстве пространственного восприятия), которое состоит в способности распознавать формы благодаря движению мышц руки, когда она обводит контуры твердых предметов. Это чувство состоит не только из тактильного чувства, так как благодаря ему мы всего лишь понимаем разницу в качестве поверхности (гладкая она или шероховатая). Восприятие форм происходит из сочетания двух чувств – осязания и мышечного чувства, которое на самом деле является чувством движения. То, что мы вслепую называем *тактильным* чувством, на самом деле чаще является стереогностическим чувством. Таким образом дети постигают с помощью своих рук *форму предметов.*

Именно эта специальная мускульная чувствительность ребенка в возрасте от трех до шести лет составляет *его собственную мускульную деятельность,* которая стимулирует его использовать стереогностическое чувство. Когда ребенок спонтанно закрывает глаза, чтобы распознать разные предметы, например плоские фигуры-вставки, он тренирует это чувство.

Существует много упражнений, которые помогут ему научиться распознавать с закрытыми глазами предметы с четкими формами, например маленькие кирпичи и кубики Фребеля, шарики, монеты, бобы, горох и т. д. Из собранных вместе разных предметов ребенок выбирает те, которые одинаковы, и раскладывает их в разные кучки.

Среди моего дидактического материала есть также геометрические фигуры голубого цвета – шар, призма, пирамида, конус, цилиндр. Самый привлекательный способ научить детей распознавать эти формы – предложить им ощупать эти предметы, закрыв глаза и угадывая названия. Как научить детей названиям фигур, я расскажу ниже. Открыв глаза после такого упражнения, ребенок с большим интересом разглядывает предметы. Другой способ заинтересовать его геометрическими фигурами – это заставить их *двигаться.* Шар вращается во всех направлениях, цилиндр катится только в одном, конус крутится вокруг себя, призма и пирамида стоят не двигаясь, но призма падает легче, чем пирамида.

Осталось еще немного дидактического материала, развивающего сенсорику. В том числе это набор из шести картонных цилиндров, закрытых полностью со всех сторон или с деревянной крышкой.

Если потрясти эти цилиндры, они будут издавать звуки разной интенсивности – от громких до еле различимых, в зависимости от тех предметов, которые лежат внутри каждого цилиндра.

С помощью двойного набора таких цилиндров выполняется упражнение, которое состоит в том, чтобы найти цилиндры, звучащие одинаково, и расставить их по парам. В следующем упражнении нужно сравнивать один звук с другим. То есть ребенок расставляет шесть цилиндров по порядку в зависимости от того, как громко они звучат. Это задание аналогично тому, которое нужно было выполнять с цветными дощечками, которые тоже объединялись по парам, а затем раскладывались по оттенкам. В данном случае ребенок также выполняет упражнение, удобно сидя за столом. После того как учительница предварительно покажет, что нужно делать, ребенок повторяет упражнение самостоятельно, его глаза при этом завязаны, чтобы он мог лучше сконцентрировать свое внимание.

Подводя итоги, мы можем сформулировать общие правила для выполнения упражнений на воспитания чувств у детей. Порядок их выполнения должен быть такой:

1) Обучение понятию *сходства* (предметы разбиваются по парам, а фигуры-вставки размещаются в подходящие им ячейки).

2) Обучение понятию *контраста* (среди серии предметов находятся противоположности).

3) Обучение находить *различия* между предметами, очень похожими друг на друга.

Чтобы сконцентрировать внимание ребенка на сенсорных сигналах, которые влияют на него в определенный момент, было бы замечательно, насколько это возможно, отделить одно чувство от другого. Например, создать полную тишину в комнате во время выполнения упражнений и завязать детям глаза для тех упражнений, которые никак не связаны со зрительным чувством.

Я очень советую всем, кто хочет научить ребенка этим сенсорным упражнениям, для начала самому выполнить их с помощью дидактического материала. Этот опыт даст вам представление о том, что чувствует ребенок, какие трудности он должен преодолеть и т. д. И в какой-то момент вы поймете, какой интерес эти упражнения вызовут у ребенка. Тот, кто сам сделает эти упражнения, будет больше всего поражен тем, что у человека с завязанными глазами чувства осязания и слуха становятся на самом деле более острыми. Уже благодаря этому у экспериментатора проснется настоящий интерес к упражнениям.

Для начала обучения музыкальному развитию мы использовали в Риме материал, не входящий в состав дидактического материала, который есть сегодня в продаже. Он состоит из двойного набора звоночков, составляющих октаву с тонами и полутонами. Эти металлические звоночки, каждый из которых стоит на деревянной прямоугольной подставке, внешне все одинаковы. Но если ударить по ним маленьким деревянным молоточком, они издают звуки, соответствующие нотам до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до, до♯, ре♯, фа♯, соль♯, ля♯. .

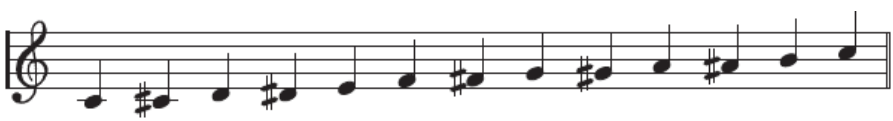



Рис. 17. Нотный стан

Один набор звоночков с тонами и полутонами расставлен на длинной доске, с нарисованными черными и белыми прямоугольниками такого же размера, как и подставки, на которых звоночки стоят. Как и на клавиатуре фортепиано, белые прямоугольники соответствуют тонам, а черные полутонам.

Сначала до доске нужно расставить только звоночки,

соответствующие тонам, их ставят на белые прямоугольники в обычном порядке музыкальных нот – до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до.

Чтобы выполнить первое упражнение, ребенок ударяет маленьким молоточком по первой ноте из уже расставленного набора, до. Затем среди второго набора звоночков, соответствующих только тонам и перемешанных между собой, он пробует, ударяя по ним один за другим, найти такой же звук, как и тот, который издал первый звоночек, по которому он ударил (до). Когда у ребенка получится найти такой же по звучанию звоночек, он ставит его на доску напротив первого (до). Затем он ударяет по второму звонку, ре, один или два раза. И снова пробует, как звучат звонки в перемешанной группе, пока не найдет среди них ре, и ставит этот звоночек напротив соответствующего ему второго звонка из первого уже расставленного ряда. То же самое он проделывает со всеми звонками до конца, отыскивая одинаковые звуки. Таким образом он выполняет упражнение «найди пару», похожее на то, которое ему уже приходилось делать в наборе с шумящими цилиндрами, цветными дощечками и т. д.

Далее ребенок пробует запомнить порядок, в котором ноты расположены на нотном стане. Он быстро ударяет по звоночкам, расставленным в ряд, и, подхватывая эту мелодию, напевает: до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до. Теперь, когда ему удалось уловить и *запомнить* порядок нот, ребенок берет восемь звоночков, перемешивает их и старается, постукивая молоточком, найти до, затем ре и т. д. Каждый раз, когда ребенок извлекает новую ноту, он снова ударяет молоточком по всем звонкам, уже известным ему и расставленным подряд, – до, ре, до, ре, ми, до, ре, ми, фа, до, ре, ми, фа, соль и т. д. Таким образом он расставляет все звоночки по порядку, руководствуясь только своим слухом. Когда ему это удастся, он снова пробегает молоточком по всем звонкам, в одну сторону и обратно. Это упражнение обожают дети от пяти лет и старше.

Выше я описала дидактический материал, предназначенный для начала звукового воспитания детей по моему методу. Тем не менее я совсем не хочу ограничивать только этими предметами воспитательный процесс. На самом деле он требует глубокого и комплексного подхода, будь то уже существующие методы обучения глухих или современное психологическое музыкальное воспитание. В своей практике я использую также металлические музыкальные трубы, маленькие деревянные брусочки, напоминающие клавиши, струнные инструменты (маленькие арфы). Благодаря им ребенок учится распознавать ноты, которые

он уже выучил в упражнении со звоночками. Для этих же целей можно использовать фортепьяно. Таким образом, одновременно с разницей между *нотами* ребенок учит и разницу в *тембре.* В то же время некоторые уже упомянутые упражнения, например марши, которые играют на фортепьяно во время ритмических упражнений, или простые песенки, которые дети поют сами, – все они предоставляют детям возможность развивать свой музыкальный слух.

Для того чтобы сфокусировать детское внимание на звуках, существует одно особенно важное упражнение, которое в отличие от всех существующих на данный момент методик воспитания состоит не в том, чтобы производить, а в том, чтобы устранить насколько возможно все звуки вокруг. Такие «уроки тишины» очень широко применяются даже в школах, где остальные детали моего метода не находят поддержки. Они популярны благодаря практическому влиянию на детскую дисциплину.

Дети учатся не двигаться. Чтобы научить их сдерживать все импульсы моторики, которые может вызвать какая угодно внешняя причина, и для того чтобы добиться настоящей неподвижности, нужно познакомить детей с тем, что называется *контролем* над своими движениями. При этом роль учительницы состоит не в том, чтобы говорить все время «сиди спокойно». Она своим примером показывает детям, как сидеть, абсолютно не шевелясь, то есть не двигая ногами, телом, руками, головой. Дыхание тоже должно стать максимально спокойным, чтобы оно не нарушало тишину в комнате.

Ребенка нужно научить, как справляться с этим упражнением. Главный залог успеха состоит в том, чтобы найти удобную позу, то есть позу равновесия, спокойствия. Когда дети приступают к этому упражнению, они должны устроиться поудобней, сидя на маленьких стульчиках или на полу. Когда все усядутся неподвижно, в комнате приглушают свет. Также дети могут просто закрыть глаза или прикрыть их ладонями.

Совершенно очевидно, что детям очень интересна игра «Тишина». Они сидят, как будто зачарованные или погруженные в медитацию. По мере того как каждый ребенок, глубже всматриваясь в себя, становится все более и более спокойным, тишина в комнате постепенно становится такой абсолютной, что ее можно почувствовать. Точно так же постепенно сгущаются сумерки, когда садится солнце.

Тогда появляются те едва уловимые звуки, которые раньше были незаметны. Теперь можно расслышать, как тикают часы, чирикают воробьи в саду, пролетают бабочки. Мир наполняется

едва уловимыми звуками. Они овладевают этой тишиной, не нарушая ее, как сияние звезд на темном небе не разрушает черноту ночи.

Это очень похоже на открытие нового мира, в котором царствует покой. Это настоящие сумерки мира громких звуков и шума, которые угнетают дух. В этот момент душа освобождается и раскрывается, как венчик цветка.

Возвращаясь от метафор к реальной жизни, вспомните те чувства, которые овладевают каждым из нас на закате, когда смолкают все яркие впечатления дня, его блеск и шум. Дело не в том, что мы скучаем по этому дню, просто наша душа в этот момент делается шире. Она становится более чувствительной к внутренним эмоциям, сильным и постоянным или изменчивым и спокойным.

> В тот самый час, когда томят печали
> Отплывших вдаль и нежит мысль о том,
> Как милые их утром провожали.
>
> *Данте, в переводе М. Лозинского*

Урок тишины заканчивается перечислением имен всех детей. Учительница или кто-то из детей, занявших ее место позади класса или в соседней комнате, зовет неподвижных детей, одного за другим, по имени. Он произносит имя шепотом, не повышая голос. Чтобы мог расслышать свое имя, дети должны сосредоточить на этом все свое внимание. Когда ребенок услышит свое имя, он встает и идет на голос, который его зовет. Его движения должны быть легкими, бодрыми и сдержанными, чтобы не издавать лишнего шума.

Когда дети познакомятся с *тишиной,* их слух сможет более тонко различать звуки. Постепенно слишком громкие звуки становятся неприятны для уха человека, который испытал всю прелесть тишины и открыл для себя прекрасный мир едва уловимых шорохов. С этого момента дети постепенно совершенствуют себя. Они ходят более неслышно и легко, стараются не стучать по мебели, бесшумно отодвигают стул и очень аккуратно ставят предметы на стол. Результаты этих упражнений видны в изяществе их осанки и движений, которые особенно привлекательны тем, каким путем они приобретались. Это не та грация, которой их может научить кто-то ради внешней красоты или внимания окружающих. Это изящество выросло из того чувства радости, которое получает человек в покое и тишине. Душа ребенка хочет освободиться от слишком

раздражающих громких звуков, от того, что является помехой его покою во время упражнений. Эти дети прислуживают своему внутреннему «я» с грациозностью пажей знатного лорда.

Такое упражнение очень точно нацелено на развитие социальных навыков. Никакое другое задание или другая ситуация не могут сделать то же самое. Полной тишины можно добиться даже в маленькой комнате, где собралось больше пятидесяти детей. Нужно только, чтобы все дети знали, *как* сидеть спокойно, и хотели это делать. Однако одного нарушителя будет достаточно, чтобы обаяние тишины пропало.

Поэтому упражнение очень наглядно показывает необходимость согласованности действий всех членов общества, если они хотят достичь общей цели. Дети постепенно демонстрируют увеличивающуюся силу *запрета.* Многие из них, вместо того чтобы нарушать тишину, сдерживают себя, прежде чем смахнуть муху с носа, кашлянуть или чихнуть. Такое же поведение в интересах общего блага проявляется в том, что дети стараются не шуметь, когда делают упражнения. Та мягкость, с которой они ходят на цыпочках, изящество, когда они закрывают шкаф или ставят предмет на стол, – все это качества, которые *приобретут все дети,* если окружающая их среда будет спокойной и не отвлекающей. Одного бунтаря будет достаточно, чтобы разрушить это достижение. Один шумный ребенок, беспокойно бегающий или барабанящий в дверь, может уничтожить спокойную атмосферу этого маленького сообщества.

Язык и познание мира

Особенная ценность музыкального слуха состоит в том, что это чувство самым непосредственным образом связано с речью. Поэтому для того, чтобы научить ребенка проявлять внимание и прислушиваться к звукам и шуму, который окружает нас вокруг, распознавать и проводить между ними различия, важно подготовить к этому его внимание и научить более аккуратно произносить звуки языка. Когда учительница разговаривает с детьми, ей нужно очень внимательно относиться к тому, как она произносит слова – четко и не глотая звуки, хотя при этом она может говорить очень тихо, даже так, как будто делится каким-то секретом. Также очень хорошее упражнение для приобретения четкого произношения – детские песенки. Когда учительница разучивает их с детьми, она должна говорить медленно, четко разделяя сложные звуки в словах, которые произносит.

Но особенную возможность для обучения ясной и четкой речи дают уроки, связанные с сенсорными упражнениями. В каждом упражнении, когда ребенок *узнает* разницу между качествами предметов, учительница подчеркивает это качество с помощью слова. Например, ребенок много раз построил и разобрал башню из розовых кубиков. В какой-то момент учительница подходит к нему и, взяв в руки два разных по величине куба – самый большой и самый маленький, показывает их ребенку и говорит: «Этот – большой, этот – маленький». Она произносит подряд несколько раз только два слова – «большой» и «маленький», с сильным ударением на них и очень четко: «Этот – *большой,* большой, большой». Потом делает паузу. И затем, чтобы выяснить, понял ли ее ребенок, проверяет его с помощью следующего задания: «Дай мне большой кубик. Дай мне *маленький* кубик». И снова *«…большой».* «А теперь маленький». «Дай мне большой». Потом учительница снова делает паузу. И наконец, указывая по очереди на предметы, спрашивает: «Какой это кубик?» Если ребенок понял, он правильно отвечает: «большой», «маленький». Тогда учительница задает вопросы, подталкивающие ребенка повторять эти слова более четко и как можно более аккуратно. «Какой это кубик?» – «Большой». – «Какой?» – «Большой». – «Скажи громче – какой это кубик?» – «Большой».

Большой и маленький предметы отличаются только размером, но не формой. То есть по высоте, ширине и длине они увеличиваются более или менее пропорционально. Поэтому дом – «большой», а хижина – «маленькая». Когда на картинках

изображены одни и те же предметы, но разных размеров, можно сказать, что один – это увеличенная копия другого.

Но если предметы отличаются площадью сечения, в то время как их высота остается одинаковой, про них можно сказать «толстый» и «тонкий». То есть про два столбика одинаковой высоты, но с разными сечениями, мы можем говорить, что один «толстый», а другой «тонкий». Для объяснения этих качеств на примере двух одинаковых коричневых призм учительница снова использует эти три «этапа», как и в случае с кубиками, который я только что описала.

Этап 1. *Называние.* «Эта призма – толстая. Эта – тонкая».

Этап 2. *Узнавание.* «Дай мне толстую призму. Дай мне тонкую».

Этап 3. *Произнесение слова.* «Какая эта призма?»

Существует способ, который поможет ребенку понять разницу в размерах предметов и расставить их в правильном порядке. После этого первого упражнения учительница быстро разбрасывает призмы по ковру и говорит ребенку: «Дай мне самую толстую призму» и ставит предмет, который протягивает ей ребенок, на стол. Затем снова предлагает ему найти среди оставшихся на полу призм – *самую* толстую. И каждый раз ставит следующую найденную ребенком призму рядом с другими на стол. Таким образом ребенок учится находить среди груды предметов самый толстый или самый тонкий. Также это помогает ему расставить предметы в порядке возрастания или убывания.

Когда предметы отличаются только каким-то одним параметром, как, например, планки, про них можно сказать «длинный» и «короткий». Они отличаются между собой длиной. Когда у предметов разная высота, про них говорят «высокий» и «низкий». Когда разница в ширине, они бывают широкими и узкими.

Из этих трех вариантов в качестве основного урока мы объясняем детям только тот, в котором участвуют предметы с разной длиной. Мы учим их различать эти предметы с помощью тех же трех этапов. Сначала просим ребенка выбрать из груды самую длинную планку, а в другой раз – самую короткую.

Таким образом ребенок учится очень точно подбирать слова. Однажды учительница нарисовала на доске много тонких линий. Один ребенок сказал: «Какие маленькие линии!» – «Они не маленькие, – поправил его другой, – они *тонкие».*

Когда приходит время изучать цвета и форму предметов и не нужно подчеркивать разницу между двумя противоположностями, учительница может сразу называть несколько новых слов.

Например: «Этот – красный, этот – синий, этот – желтый». Или так: «Это – квадрат, это – треугольник, это – круг». Но если речь заходит о каких-то *градациях,* учительница должна начать (например, если она объясняет ребенку цвета) с двух противоположных оттенков – темного и светлого, и затем все время выбирать самый темный и самый светлый.

Благодаря этим упражнениям ребенок очень подробно учит много новых слов – «большой», «маленький», «толстый», «тонкий», «длинный», «короткий», «темный», «светлый», «шероховатый», «гладкий», «тяжелый», «легкий», «горячий», «холодный», «теплый», а также названия многих цветов и геометрических форм. Эти слова не имеют отношения к какому-то *объекту* в отдельности, они рождаются как результат обретения детьми внутренних навыков. На практике слово объясняется во время долгих упражнений, в которых дети, сосредоточив внимание на разных качествах предмета, сравнивают, размышляют и принимают решения. Так продолжается до тех пор, пока они не научатся определять различия между предметами, чего не умели делать раньше. Иными словами, чувства ребенка становятся более тонкими, а видение предметов – более всесторонним и глубоким. Ребенок сам меняет себя.

Теперь он готов встретиться с миром в роли человека, наделенного более тонкими и совершенными психологическими свойствами. Его способность замечать и узнавать заметно возросли. А образы, которые он научился создавать в своей голове, не перемешаны в неразберихе. Они все упорядочены, формы отличаются от размеров, размеры классифицированы в зависимости от характеристик, которые складываются из сочетания меняющихся размеров. И все это четко отличается от градаций. Цвета различаются краской и глубиной цвета. Тишина отличается от не тишины. Шум от звуков. И у каждого понятия есть свое собственное точное, соответствующее ему имя. Ребенок не только развивает в себе способность к наблюдательности и принятию решений. Но и предметы, которые он изучает, постепенно занимают свои места, в соответствии с порядком, сложившимся в детском сознании. Они упорядочены согласно строгой классификации и находятся каждый под своим именем.

Разве ученый, проводящий опыты, не так же готовит себя для того, чтобы вести наблюдения за внешним миром? Как и любой человек, он может вдруг оказаться среди самых разнообразных новых для него природных объектов. Но он тем и отличается от необразованного человека, что у него есть *специальные навыки* для наблюдения. Если он работает с микроскопом, его глаза привыкают видеть под увеличением такие детали, которые

обычный человек заметить не может. Если он астроном, то пользуется тем же самым телескопом, что и случайный экскурсант или *дилетант,* но ученый увидит все намного более четко. Одинаковые растения окружают ботаника и обычного путешественника, но ботаник видит в каждом растении те характеристики, которые уже сложились в его сознании в определенную систему. Каждое растение ботаник называет соответствующим именем и отводит ему его собственное место в окружающей среде. Эта способность распознавать растения в сложной системе классификации отличает ученого от обычного садовода. И именно точный и научный язык характеризует опытного наблюдателя.

Таким образом, ученый, обладающий специальной способностью наблюдать и владеющий порядком, в котором он раскладывает предметы внешнего мира, становится человеком, способным совершать научные *открытия.* Таким человеком никогда не станет тот, кто без подготовки и системы, исключительно погруженный в свои мечты, совершает прогулки среди растений или под звездным небом.

В этом же состоит разница между нашими детьми и теми, кому приходится получать внешние впечатления такими, какие они есть, – из хаоса.

У наших малышей на самом деле создается впечатление, что они все время «совершают открытия» в окружающем их мире. И в этом они находят самое лучшее развлечение. Они черпают из внешнего мира знания, которые выстроены в определенном порядке, и вдохновляют их на еще большие победы. В их сознании появляется Созидание вместо Хаоса. И кажется, что их души находят в этом божественное ликование.

Эти прекрасные результаты тесно связаны с деликатным вмешательством того, кто руководит ребенком в его развитии. Для учительницы важно *направлять* ребенка, не давая ему тем не менее почувствовать свое присутствие. Таким образом она всегда может прийти на помощь, если это понадобится, но никогда не будет стоять преградой между ребенком и его опытом.

Урок в обычном понимании этого слова обычно охлаждает детский энтузиазм к *познанию вещей.* Точно так же, как он охлаждает энтузиазм взрослых. Секрет настоящей способности направлять ребенка как раз и состоит в том, чтобы оживить первоначальный интерес. Но еще более трудная задача состоит в том, чтобы относиться к действиям ребенка с уважением, спокойствием и ожиданием и чтобы он чувствовал, что ему предоставлена свобода в его движениях и экспериментах.

Также мы не должны забывать, что ребенок обладает индивидуальностью, которая хочет расти и расширяться. Он проявляет инициативу, выбирает для себя работу, упорно ее выполняет, меняет на другую в зависимости от своих внутренних потребностей. Он не увиливает от тяжелых усилий. Он даже ищет их и с большим удовольствием преодолевает трудности, которые ему под силу. Он общителен и с каждым хочет поделиться своими успехами, открытиями и маленькими триумфами. И это не требует постороннего вмешательства. «Жди и наблюдай». Таков девиз воспитателя.

Давайте подождем и будем всегда готовы разделить с ребенком его успехи и трудности. Он сам попросит нас о помощи, и тогда мы должны будем с радостью откликнуться. Будем терпеливы, наблюдая за его медленным продвижением вперед. И проявим радость и энтузиазм, когда ребенок захочет поделиться с нами своими успехами. Если бы мы могли сказать: «Мы с уважением и интересом относимся к действиям наших детей, мы обращаемся с ними так, как хотели бы, чтобы обращались с нами», тогда бы мы непременно поняли великий принцип образования и, без сомнения, стали бы *образцом хороших воспитателей.*

Ведь все, чего хочет каждый из нас, – это чтобы нам не мешали работать, чтобы ничто не мешало нам исполнять желания. Мы хотим иметь хороших друзей, готовых помочь, когда будет нужно, хотим смотреть, как они радуются с нами, доверять и делиться с ними – вот что нужно для счастливого дружеского общения. Точно так же дети – человеческие существа, которым

необходимо уважение. Они лучше нас, на их стороне – трогательная наивность и большие возможности будущего. И они хотят того же, чего хотим мы.

Тем не менее мы, как правило, не уважаем наших детей. Мы пытаемся заставить их следовать нашим советам и забыть о своих желаниях. Мы бываем с ними властными, иногда даже грубыми. И ждем, что они будут послушными и воспитанными, зная при этом, как силен в них инстинкт подражания и как трогательна их вера и восхищение нами. Они в любом случае будут копировать наше поведение. Поэтому обращайтесь с ними с той добротой, которую вы хотите в них воспитать.

Но под добротой мы не подразумеваем бесцеремонность. Разве мы не называем того, кто обнимает нас при первом же встрече, грубым, вульгарным и плохо воспитанным человеком? Доброта состоит в том, чтобы с пониманием относиться к желаниям других людей, приспосабливаться к ним и, если нужно, жертвовать своими желаниями. Именно с такой добротой мы должны относиться к детям.

Чтобы понять детские желания, мы должны изучить их с помощью научного подхода, так как эти желания часто неосознанны. В них присутствует внутреннее требование жизни, которая хочет выразить себя в соответствии с таинственными законами природы. Мы очень мало знаем о том, как именно проявляются эти законы. Безусловно, ребенок вырастает в человека благодаря той же самой божественной воле, которая создала его из небытия.

Наше вмешательство в этот удивительный процесс носит *опосредованный* характер. Мы находимся здесь для того, чтобы предложить этой маленькой жизни, которая самостоятельно появилась на свет, *средства,* необходимые для ее взросления. И, сделав это, мы должны с уважением наблюдать за этим развитием.

Позвольте *жизни* свободно развиваться в рамках доброты и наблюдайте за тем, как эта внутренняя жизнь меняется. В этом состоит цель нашей миссии. И, наблюдая, возможно, мы должны помнить слова Иисуса Христа, Который воплощал собой добро: «Пустите детей приходить ко Мне». Иными словами: «Не мешайте им идти, потому что, если они свободны и ничто им не мешает, они придут сами».

Обучение письму

Когда ребенку исполнится четыре года, он уже научится справляться со всеми вышеописанными упражнениями. И таким образом он будет *готов* к тому, чтобы идти навстречу новым неожиданным открытиям.

Такой ребенок уже не просто величина неизвестная, как те дети, которые были предоставлены сами себе, своим самостоятельным и бессистемным опытам. От детей, воспитанных по моему методу, они отличаются типом мышления и способностями, которые зависят не только от их природных особенностей, но главным образом связаны с обстоятельствами и возможностями, сопровождавшими их во время этого спонтанного внутреннего развития.

Образование *определило* для наших детей окружающую их *среду*. Поэтому индивидуальные особенности, которые можно в них обнаружить, связаны практически целиком с индивидуальной *природой* каждого ребенка. Будучи частью своего окружения, которое предлагает адаптированные и специально подобранные методы для того, чтобы соответствовать потребностям их психического развития, наши дети обладают базовым типом мышления, которое одинаково для них всех. Они координируют свои движения, выполняя разнообразную работу по дому, и таким образом приобретают характерную независимость движений и способность приспосабливать свои движения к внешней среде. Из всего этого рождается личность. Это не просто дети, это маленькие люди, уверенные в своих силах.

Особое внимание, которое требуется для того, чтобы держать в руках небольшие хрупкие предметы и бесшумно переставлять тяжелые вещи, придает движениям всего тела легкость и изящество, характерные для наших детей. К этой степени совершенства их подталкивает глубокое чувство ответственности. Например, когда они несут в руках три или четыре стакана или супницу с горячим супом, они знают, что отвечают не просто за посуду, но и за весь обед, который они сейчас готовят. Точно так же каждый ребенок чувствует свою ответственность за тишину, за то, чтобы не издавать громких звуков и так координировать свои действия, чтобы собирать вещи не только аккуратно, но спокойно и не шумя. Таким образом наши дети идут по пути, который приведет их к самосовершенствованию.

Но их формирование связано с глубокой вдумчивой психологической работой, вырастающей из воспитания чувств. Кроме того, что они должны привести в систему внешнее

окружение и внешнее проявление своей личности, им также нужно упорядочить внутренний мир своего разума.

Дидактический материал на самом деле не дает ребенку содержимое его ума, но предлагает лишь *порядок* для этого содержимого. Он помогает отличать похожее от разного, противоположности от близких оттенков. Дает возможность классифицировать на основе представления о качестве и количестве самые разные ощущения, относящиеся к поверхностям, цветам, размерам, формам и звукам. Разум формируется самостоятельно благодаря специальным упражнениям на внимательность, наблюдательность, сравнение и классификацию.

Разумное поведение, приобретенное благодаря таким упражнениям, заставляет ребенка делать упорядоченные наблюдения над окружающей средой, наблюдения, которые оказываются для него такими же интересными, как и открытия. Это вызывает желание постоянно увеличивать эти наблюдения и создавать в голове богатое «содержимое» из ясных образов.

Настало время, когда язык должен *зафиксировать* с помощью точных слов те образы, которые сформировал детский разум. Этих слов немного, и они относятся не к отдельным предметам, а скорее к порядку образов, которые сложились в голове ребенка. Таким образом дети смогут обрести себя, почувствовать свою связь с миром природы и миром слов, который окружает их. Ведь у них есть внутренний проводник, который ведет их к тому, чтобы стать *активным и разумным исследователем* вместо того, чтобы быть блуждающим странником на неведомой земле.

Наши дети учатся писать и выполнять простые арифметические действия за очень короткое время, иногда всего за несколько дней. Конечно, не все дети могут это сделать. Не стоит также думать, что можно дать неподготовленным детям мой дидактический материал, обучающий письму, и ждать чуда.

Все дело в том, что голова и руки наших детей уже *подготовлены* к обучению письму. И понятие качества предметов, их одинаковость, различия и градации, которые лежат в основе всех исчислений, уже давно в них воспитаны. Можно сказать, что на самом деле все их предварительное обучение – это подготовка к первым ступеням настоящего образования – *письму, чтению и счету*. Знания являются легким, спонтанным и логичным следствием этого подготовительного этапа, его естественным *завершением.*

Мы уже говорили о том, что главное назначение слов – зафиксировать идеи и облегчить простейшее понимание *вещей.*

Точно так же письмо и арифметика фиксируют сложные внутренние завоевания разума, которые с этого времени будут постоянно расширяться, чтобы обогащать ребенка новыми наблюдениями.

Наши дети уже давно готовили свои руки к тому, чтобы начать писать. С помощью разнообразных сенсорных упражнений рука в согласии с разумом приобретает новые навыки и работает над своим формированием, тренируя себя для будущего. Когда ребенок пробует держать свою руку в подвешенном положении над горизонтальной поверхностью, чтобы ощупывать шероховатую и гладкую поверхность, когда он двумя пальцами проводит по контурам геометрических фигур, он уже совершает скоординированные движения. Теперь ребенок готов и нетерпеливо ждет, когда можно будет использовать свои навыки в удивительном «синтезе» письма.

Непосредственная подготовка к письму состоит также в упражнениях на движения руки. Существует два вида таких упражнений, очень непохожих друг на друга. Я проанализировала разные типы движений, связанных с письмом, и подготовила для них отдельные упражнения. Когда мы выводим буквы, мы совершаем особое движение, чтобы *управлять* инструментом для письма. Это движение носит в основном индивидуальный характер, поэтому почерк одного человека легко отличить от почерка другого. В некоторых медицинских случаях изменения в состоянии нервной системы можно проследить по соответствующим изменениям почерка. Также известно, что специалисты в этом вопросе могут описать по почерку характер человека.

Кроме этого, почерк имеет общие характеристики, связанные с формой букв конкретного алфавита.

Когда человек пишет, он сочетает в письме две эти особенности. Они существуют как составные части единого целого и могут быть рассмотрены отдельно.

Упражнения на управление инструментом для письма (индивидуальная часть)

Среди дидактического материала есть две наклонных деревянных доски, на каждой из которых лежат четыре квадратные металлические рамки розового цвета. В каждую такую рамку вставлена голубая геометрическая фигура, похожая на фигуры-вставки и снабженная также маленькой ручкой, за которую можно ухватиться. Для упражнений с этим материалом нам понадобится также коробка с десятью цветными карандашами и небольшой альбом раскрасок, который я составила за пять лет наблюдения за детьми. Я выбрала картинки для раскраски, руководствуясь детскими предпочтениями.

Две наклонных доски нужно положить рядом в одну линию. Сверху на них кладут восемь заполненных фигур, то есть рамки с геометрическими формами. Ребенку дают лист белой бумаги и коробку с десятью цветными карандашами. Он выбирает среди восьми металлических фигур, выложенных в красивую линию на некотором расстоянии от него, только одну и выполняет следующие действия.

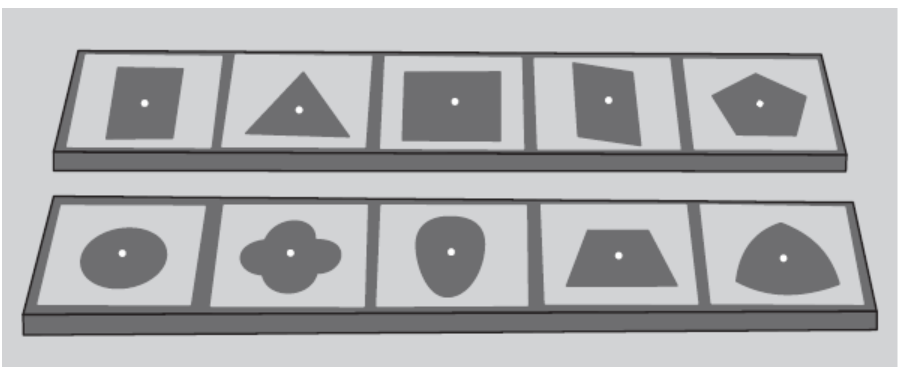


Рис. 18. Наклонные доски для металлических вставок

Сначала ребенок кладет розовую металлическую рамку на лист бумаги и крепко прижимает ее одной рукой. Затем ведет цветным карандашом по внутреннему краю, очерчивая таким образом контур. Потом убирает квадратную рамку и видит нарисованную на листке геометрическую фигуру – треугольник, круг, шестиугольник и т. д. На самом деле для ребенка это не новое упражнение, потому что он уже выполнял эти движения, когда *ощупывал* деревянные фигуры-вставки. Единственная новая

деталь теперь состоит в том, что он обводит фигуры по контуру уже не пальцем, а карандашом. Теперь он рисует – оставляет след движением руки.

Ребенок считает это упражнение легким и очень интересным. Как только он научился рисовать первый контур, он кладет на листок голубую металлическую фигуру-вставку. Это точно такое же упражнение, которое он выполнял, когда клал деревянные геометрические фигуры на карточки третьей серии, где фигуры были прорисованы только одной линией.

Однако на этот раз, совместив фигуру и обведенный контур, ребенок берет цветной карандаш другого цвета и чертит контур голубой металлической фигуры.

Если рисунок был хорошо выполнен, убрав фигуру с листа, он увидит на бумаге геометрическую фигуру, имеющую два цветных контура. Если цвета были подобраны хорошо, результат будет очень красивым. И ребенок, который уже получил достаточное воспитание чувства цвета, будет живо им интересоваться.

Что-то здесь может показаться лишней деталью, но на самом деле все очень важно. Например, если вместо того, чтобы расположить восемь металлических фигур-вставок в ряд, учительница раздаст их по одному каждому ребенку, упражнение будет намного более ограниченным. Однако когда вставки выложены перед глазами ребенка, он чувствует желание нарисовать их *все,* одну за другой, и количество упражнений тогда увеличится.

Эти двухцветные контуры пробуждают в ребенке желание посмотреть на другие сочетания цветов и для этого повторять упражнение снова и снова. Разнообразие предметов и цветов таким образом становится стимулом к работе и в конечном итоге ведет к успеху.

Теперь мы приступаем к настоящим подготовительным движениям для обучения письму. Чтобы заштриховать фигуру во втором контуре, ребенок держит карандаш, как ручку для письма, и водит им вверх и вниз, пока полностью не закрасит всю фигуру. Таким образом на бумаге получается рисунок, похожий на карточки из первой серии геометрических фигур. Такая фигура может быть любого из десяти цветов. Сначала дети закрашивают геометрические формы очень неуклюже, не обращая внимания на контуры, проводя грубые и непараллельные штрихи. Тем не менее постепенно рисунки становятся все лучше, линии уже не выходят за границы фигур, их становится больше, они более тонкие и параллельны одна другой.

Когда ребенок приступает к этим упражнениям, он

переполнен желанием продолжать их без конца, без устали обводя контуры фигур и закрашивая их. Каждый малыш внезапно становится обладателем значительного числа рисунков, которые он бережно хранит в своем шкафчике. Таким образом ребенок *организует* движение, необходимое для письма, которое научит его, как *держать ручку*. Это движение в обычной методике связано с первыми трудоемкими и скучными попытками чистописания и выглядит как утомительное выведение крючочков.

Организация этого движения, которая начинается с помощью металлических фигур, еще достаточно грубая и несовершенная. Поэтому теперь наступает время перейти к *закрашиванию приготовленных раскрасок* в маленьком альбоме. Листки достаются из книги один за другим в том порядке, как они разложены, и ребенок закрашивает приготовленные рисунки цветными карандашами так же, как делал до этого. Теперь выбор цвета становится еще одним интеллектуальным занятием, которое подталкивает малыша повторять упражнения. Он самостоятельно и с большим вкусом подбирает цвета. Нежность выбранных им оттенков и та гармония, с которой он сочетает их в своих рисунках, показывает нам, что популярное мнение, будто дети любят *яркие и блестящие* цвета, было сделано на основе наблюдения за *детьми, не получившими правильного воспитания.* Они были предоставлены лишь сами себе и своему опыту, основанному на грубых и жестоких правилах внешней среды, не приспособленной для них.

Итак, обучение чувству цвета становится в этот момент детского воспитания тем *рычагом,* который дает ребенку возможность приобрести твердый, четкий и красивый почерк.

Рисунки сами собой *задают* самыми разными способами *длину штрихов, которыми их закрашивают.* Ребенку нужно закрашивать геометрические фигуры, как большие, так и маленькие, мозаичный рисунок, цветы и листья, разных животных или ландшафт. Поэтому рука привыкает не просто выполнять какие-то общие движения, ей приходится ограничивать себя, чтобы прорисовывать линии внутри разных контуров.

Таким образом ребенок учится писать как большие, так и маленькие буквы. Ведь потом он будет писать как на широких строчках на доске, так и на узких линейках в тетрадях, которыми пользуются обычно дети постарше.

Количество упражнений, которое ребенок может выполнить с рисунками, практически не ограничено. Он может взять карандаш другого цвета и снова начать обводить контур уже закрашенной до этого фигуры. Помочь ему продолжить упражнение можно с

помощью дальнейшего обучения чувству цвета. Для этого ребенок может раскрашивать те же рисунки из альбома, но только на этот раз – акварельными красками. Потом он может сам смешивать цвета, пока не научится подражать природным оттенкам или создавать нежные цвета, порожденные его собственным воображением. К сожалению, про все это невозможно рассказать подробно в одной небольшой книжке.

Упражнения на написание букв алфавита

Среди дидактического материала есть набор коробочек, в которых лежат буквы алфавита. Теперь пришло время достать эти карточки, сделанные из очень гладкой бумаги, на которые наклеены буквы, вырезанные из шершавой бумаги. Также в набор входят большие карточки, на которые приклеено сразу несколько букв, сгруппированных вместе по схожести форм (рис. 20).

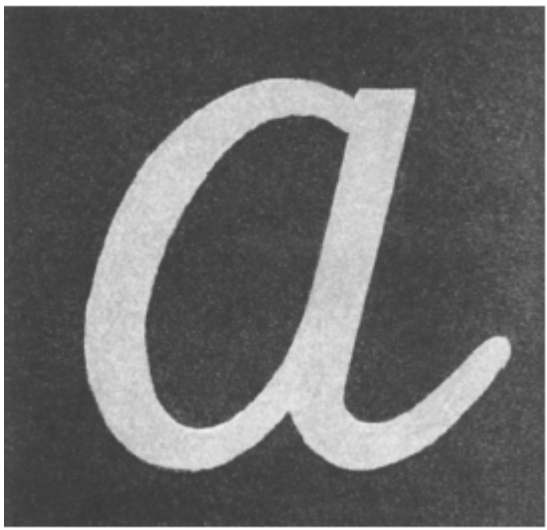


Рис. 19. Одна буква из шершавой бумаги

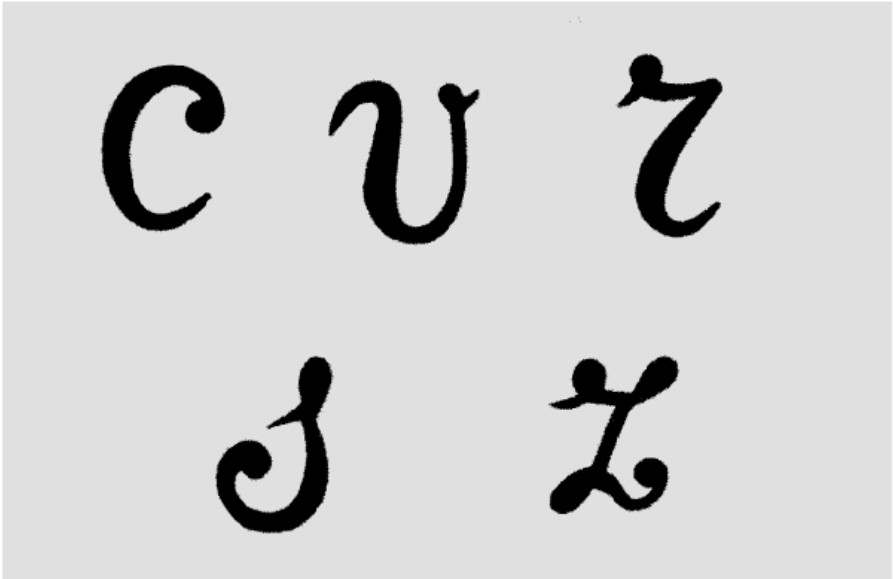


Рис. 20. Группы из букв из шершавой бумаги

Дети должны обводить буквы так, как будто они их пишут. Они касаются шероховатых знаков кончиками указательного и среднего пальцев точно так же, как проводили раньше по деревянным фигурам-вставкам. При этом дети должны держать руку на весу, как тогда, когда они аккуратно ощупывали гладкую и шероховатую поверхность дощечек. Сначала учительница сама дотрагивается до букв, чтобы показать ребенку, как выполнять эти движения. И ребенок, если он уже много практиковался с деревянными фигурами-вставками, *легко* и с удовольствием *повторяет* за учительницей эти движения. Однако без предварительной подготовки рука ребенка не сможет аккуратно повторить очертания буквы. Очень интересно близко наблюдать за детьми, чтобы понять, как необходима для обучения письму *предварительная подготовка моторики.* Также нужно понять, что мы заставляем детей испытывать *огромное* напряжение, когда предлагаем им начать писать внезапно, без предварительного обучения правильным движениям руки.

Дети очень любят ощупывать шероховатые буквы. В этом упражнении они могут применить по-новому те навыки, которые уже приобрели в упражнениях на тактильное чувство. В то время когда ребенок трогает букву, учительница произносит ее название. При этом для объяснения она использует обычные три этапа. То есть, например, показывая две гласные, *и, о,* она учит ребенка, как нужно их трогать – медленно и аккуратно. И пока

ребенок обводит их, повторяет один за другим соответствующие им звуки, *и, и, и! о, о, о!* Потом она говорит ребенку: «Дай мне и! Дай мне о!» И наконец, приходит черед задавать вопрос: «Это какая буква?», на который ребенок отвечает: «и», «о». Таким образом, они проходят все буквы, произнося в случае согласных не название буквы, а звук, который она обозначает. Затем ребенок снова и снова обводит пальцем буквы как на отдельных, так и на больших карточках, на которых приклеены вместе сразу несколько букв. Таким образом он закрепляет в памяти движения, необходимые для написания букв алфавита. В то же время он запоминает *визуальный* образ буквы. Этот процесс составляет предварительную подготовку не только для письма, но также и для чтения. Так как очевидно, что, когда ребенок *обводит* буквы, он выполняет движение, соответствующее их написанию, и одновременно, когда узнает их по внешнему виду, читает их.

Таким способом ребенок учит все необходимые движения для написания букв. Поэтому он *может писать.* Это важное завоевание стало результатом длинного периода внутренней работы, о которой ребенок лишь смутно догадывается. Но придет день – очень скоро, – когда он *начнет писать,* и это будет для него день величайшего сюрприза: прекрасный урожай, выращенный из неведомых семян.

Алфавит, который состоит из отдельных букв, вырезанных из розового и голубого картона и хранящихся в специальной коробке с отделениями, служит для составления слов.

В фонетическом языке, например в итальянском, достаточно лишь четко произносить разные составные звуки слова (например, m-a-n-o, «р-у-к-а»), чтобы ребенок, чей слух уже достаточно развит, мог распознать один за другим звуки, из которых это слово состоит. Затем он ищет среди подвижного алфавита *знаки,* соответствующие каждому звуку, и кладет их рядом друг с другом, составляя, таким образом, слово (например, mano, «рука»). Постепенно ребенок сможет выложить слова, которые придумал сам. Он сможет разбить их на составляющие звуки и перевести в ряд знаков.

Когда ребенок составит, таким образом, слова, он уже будет знать, как их читать. Соответственно в этом методе все упражнения, обучающие письму, одновременно ведут и к чтению.

Если язык не фонетический, учительница может составлять отдельные слова с помощью подвижного алфавита и затем произносить их вслух. Потом она просит ребенка самостоятельно повторить упражнение, составляя и перечитывая слово.

Среди дидактического материала есть два разбирающихся на

отдельные буквы алфавита. Один из них состоит из букв побольше и разделен на две коробки, каждая из которых содержит гласные. Их используют для первого упражнения, в котором ребенку нужны очень большие карточки, чтобы узнавать буквы. Когда он познакомится с половиной согласных, он может начать составлять слова, даже если пока что в его распоряжении есть только половина алфавита.

В другом комплекте такого подвижного алфавита буквы поменьше и сложены все в одну коробку. Его дают ребенку, который уже пробовал составлять слова и выучил весь алфавит.

Именно после этих упражнений с подвижным алфавитом ребенок *может писать целые слова.* Обычно это происходит неожиданно. Ребенок, который никогда еще не выводил на бумаге ни палочку, ни букву, *пишет несколько букв подряд.* С этого момента он начинает писать, постепенно совершенствуясь в этом навыке.

Это спонтанное начало письма связано с *естественным* феноменом, заложенном в каждом человеке. Ребенок, который написал свое первое слово, будет продолжать писать, точно так же как он начинает говорить после того, как произнес первое слово, и начинает ходить после того, как сделал первый шаг. То же самое направление внутренней работы, с помощью которого проявляется этот феномен письма, становится направлением будущего прогресса ребенка, его движением к самосовершенствованию.

Маленький человек, подготовленный таким образом, вступает на длинный путь развития, по которому он пройдет так же естественно, как сам собой происходил рост его тела и формирование природных функций начиная с того момента, когда в нем зародилась жизнь.

Для того чтобы узнать больше об этом интересном и очень сложном явлении, связанном с обучением письму, а затем и чтению, читайте другие мои работы.

Нотная грамота

Когда ребенок уже умеет читать, он может впервые применить эти навыки для того, чтобы прочитать названия музыкальных нот.

Вместе с материалом для сенсорного обучения, состоящего из набора звоночков, мы используем специальный дидактический материал, который служит для введения в нотную грамоту. Для этого у нас есть не очень длинная деревянная доска, выкрашенная в светло-зеленый цвет. На этой доске вырезаны черные нотные линейки, а на каждой линейке и между ними вырезаны круглые углубления, внутри которых написаны названия нот.

Также прилагается набор маленьких белых кружочков, которые можно вставить в углубления. На одной стороне каждого кружочка написаны названия нот (до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до).

Ребенок, сверяясь с названиями нот, написанных на кружочках, расставляет их названиями сверху по соответствующим местам на доске и затем читает вслух эти названия. Такое упражнение он может делать сам и таким образом учиться, где на нотном стане находится каждая нота. В другом упражнении, которое ребенок также может выполнять самостоятельно, нужно класть кружочек с названием ноты на прямоугольное основание соответствующего звоночка, чей звук он уже научился узнавать на слух в сенсорном упражнении, описанном выше.

После этого упражнения можно достать другую деревянную доску зеленого цвета с нотными линейками. Она длиннее предыдущей и без углублений и значков. Кроме того, в распоряжении ребенка есть много кружочков, на одной стороне которых написаны названия нот. Он берет наугад один кружочек, читает название ноты и кладет его на нотные линейки, названием вниз, а пустой поверхностью кружка вверх. Повторяя это упражнение, ребенок может расставить много кружочков на одной линейке или в одном и том же месте. Когда он закончит, он переворачивает их все так, чтобы были видны названия нот, и проверяет, все ли он сделал правильно. Выучив скрипичный ключ, ребенок легко переходит к изучению басов.

К нотному стану, описанному выше, можно добавить еще один такой же и сложить их вместе так, как показано на рис. 21. Начиная с ноты до ребенок раскладывает на доске по возрастанию кружочки до тех пор, пока не выложит всю октаву: до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до. Потом он также спускается вниз по гамме, возвращаясь к до, но продолжая выкладывать кружочки

вправо: соль, фа, ми, ре, до. Таким образом получается угол. Из этой точки он снова спускается, но уже переходя на нижний нотный стан, си, ля, соль, фа, ми, ре, до. И затем опять поднимается в другую сторону: ре, ми, фа, соль, ля, си. И, выложив этими двумя линиями кружочков еще один угол на доске с басами, он завершает ромб, «нотный ромб».

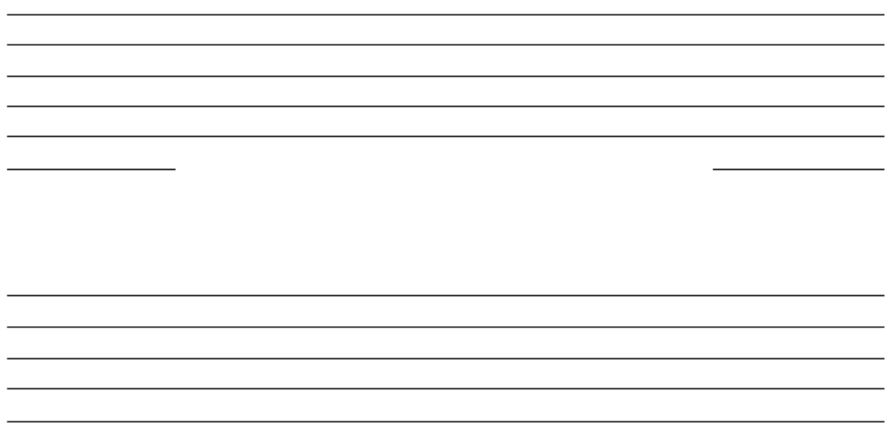


Рис. 21. Нотные линейки[59]

После того как кружочки выложены таким образом, верхний нотный стан отделяют от нижнего. На нижнем – ноты расположены в соответствии с басовым ключом. Таким образом, ребенок знакомится с первыми элементами нотной грамоты, относящимися к чтению звуков, к которым детское ухо уже привыкло.

Дидактический материал для изучения нотной грамоты

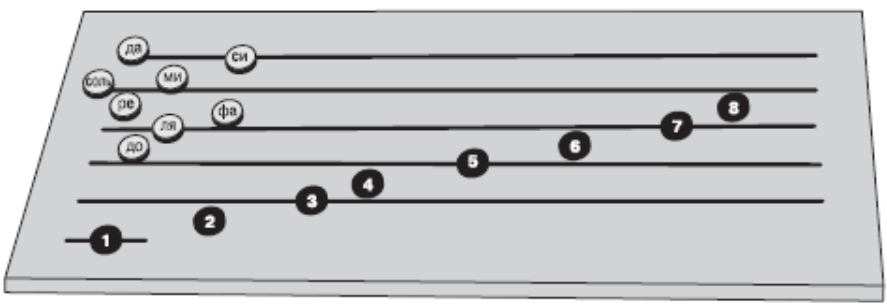


Рис. 22. На деревянной доске вырезаны круглые пазы,

соответствующие нотам. Внутри каждого углубления стоит цифра. На одной стороне кружочков тоже написана цифра, на другой название ноты. Эти кружочки ребенок вставляет в соответствующие углубления

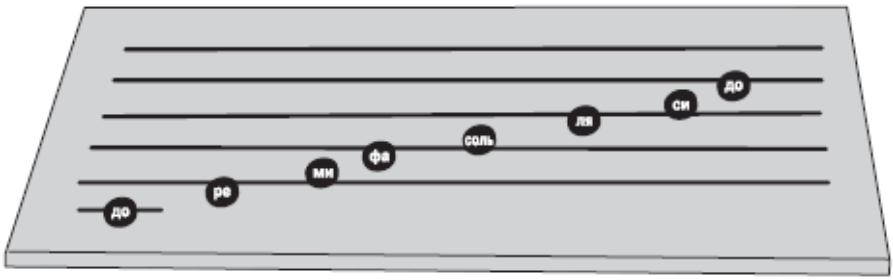


Рис. 23. Затем ребенок снова раскладывает в пазы для нот, вырезанные на нотном стане, кружочки, но на них больше нет цифр, которые могли бы ему помочь найти их места. Вместо этого он должен постараться вспомнить место, которое занимает нота на нотных линейках. Если ребенок не уверен, он может свериться с пронумерованной доской (рис. 22)

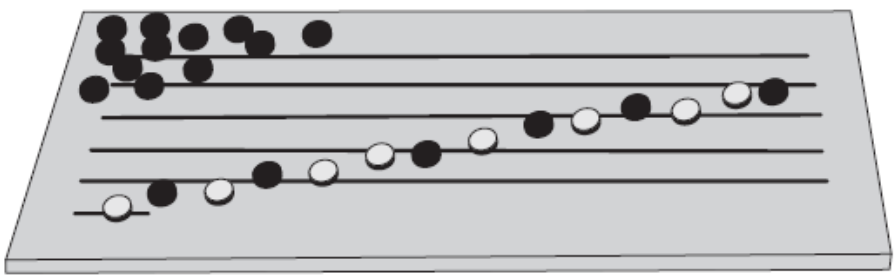


Рис. 24. Ребенок расставляет на нотной доске полутона по тем пустым местам, которые остались незанятыми между широко расставленными кружочками: до – ре, ре – ми, фа – соль, ля – си. Кружочки полутонов с одной стороны имеют знак диеза, а с другой – бемоля, то есть значки ре-диез – ми-бемоль написаны на противоположных сторонах одного кружочка

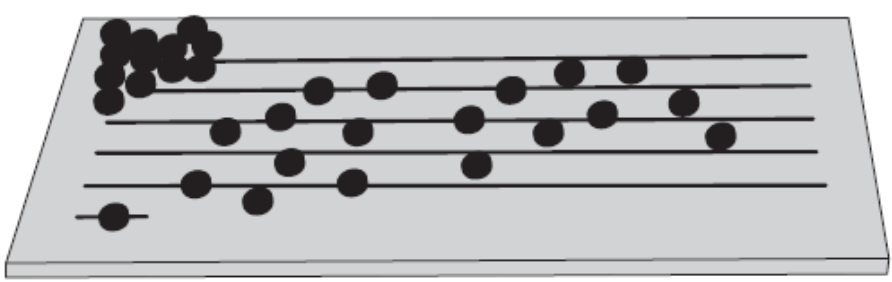


Рис. 25. Дети берут в ладошку сразу много кружочков и раскладывают их на нотном стане, вверх пустой стороной, то есть той, на которой не написано название ноты. Потом они проверяют свою работу, переворачивая кружочки и читая название нот

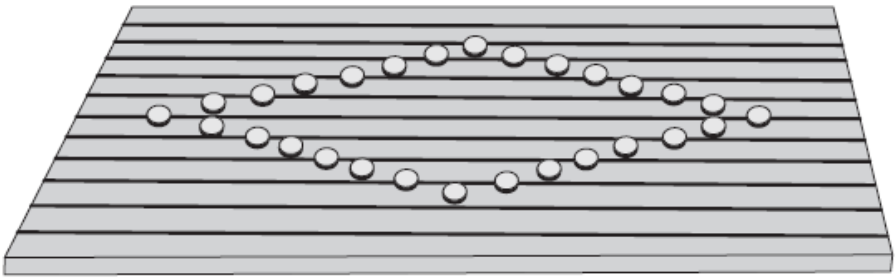


Рис. 26. Двойной нотный стан, сложенный из двух досок. Дети выкладывают на нем ноты в форме ромба

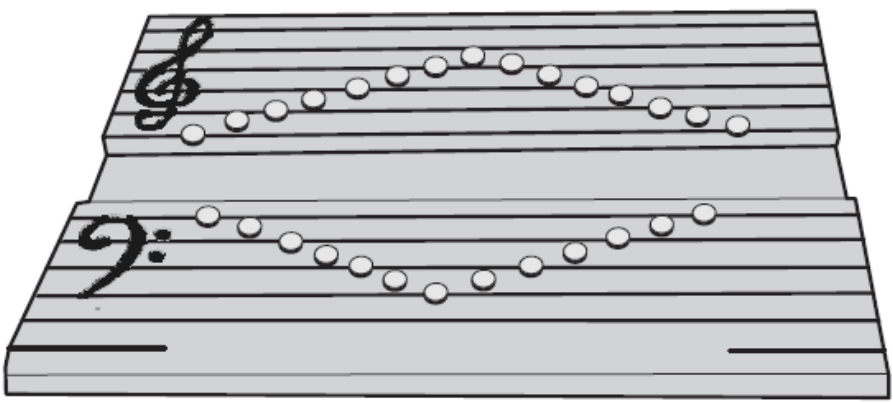


Рис. 27. Затем две доски разъединяются и ноты остаются расставленными в соответствии со скрипичным и басовым ключом. Соответствующие значки ключей нарисованы на двух разных нотных станах

Для того чтобы наконец применить эти знания на практике, мы использовали в наших школах клавиатуру маленького пианино, которая, хотя и в упрощенной форме, повторяет главные детали настоящего инструмента, поэтому все очень наглядно видно. На этой маленькой клавиатуре воспроизведены только две октавы, поэтому она пропорциональна руке маленького ребенка четырех-пяти лет, точно так же как клавиатура обычного пианино пропорциональна руке взрослого. Весь механизм клавиатуры

открыт. Ударяя по клавише, можно увидеть, как поднимается молоточек, на котором написано название ноты. Молоточки, как и ноты, черного и белого цвета.

С помощью этого инструмента ребенку очень просто тренироваться самому. Он находит на клавиатуре ноты, соответствующие какому-нибудь музыкальному произведению, и перебирает пальцами, заставляя пианино звучать.

Сама по себе клавиатура не издает звуки, но на ее верхней поверхности прикреплена серия звучащих труб, похожая на орган, так что ударяющие по ним молоточки воспроизводят музыкальные ноты, соответствующие нажимаемым клавишам. Таким образом ребенок может продолжать свои упражнения, управляя музыкальными звуками.

Арифметика

Ребенок обладает всеми интуитивными знаниями, необходимыми для подготовки к абстрактным идеям счета. Понятие количества было присуще всем нашим материалам, предназначенным для воспитания чувств: например, они могли быть длиннее и короче, темнее и светлее. Понятия сходства и различия были частью техники воспитания чувств, которая началась с распознавания одинаковых предметов и продолжилась ступенчатой расстановкой похожих предметов. Приведу для примера первое упражнение с цилиндрами, которое может делать ребенок даже двух с половиной лет. Когда он делает ошибку, вставляя цилиндр в слишком большое углубление и таким образом оставляя *один* цилиндр без места, он интуитивно понимает, что *один* предмет выбивается из общей серии.

Ум ребенка нельзя подготовить к идее числа с помощью каких-то «вводных понятий», которые поспешно объясняются учителем. Это возможно только с помощью процесса формирования, медленного самовыстраивания логической цепочки.

Чтобы перейти непосредственно к обучению арифметике, мы возвращаемся к тому же дидактическому материалу, который использовали для развития сенсорики.

Давайте взглянем на три набора предметов, которые были представлены после упражнений с геометрическими фигурами-вставками, то есть материал для обучения понятию *размера* (розовые кубы), *толщины* (коричневые призмы) и *длины* (зеленые планки). В материале, обучающем понятию длины, самый короткий предмет является *единицей измерения* для всех остальных. Второй предмет вдвое больше первого, третий в три раза больше первого и т. д. Таким образом, длина увеличивается от предмета к предмету каждый раз на 10 см, остальные параметры остаются постоянными (например, всех планки имеют одинаковые сечения).

Поэтому предметы находятся в той же зависимости друг от друга, как и простой натуральный ряд чисел 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

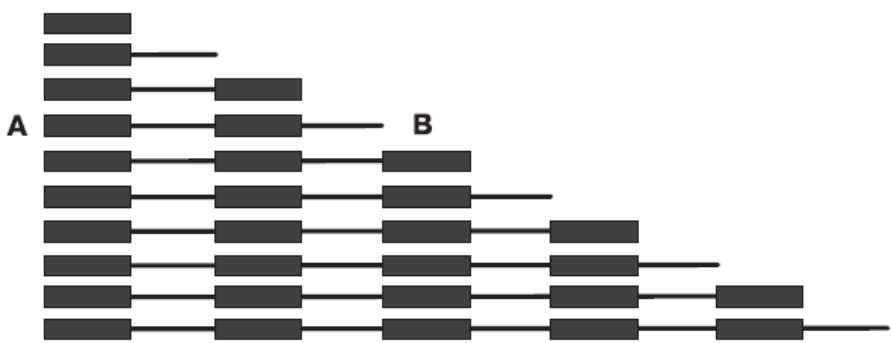
Во втором наборе, то есть в том, который демонстрирует *толщину,* длина остается постоянной, а площадь основания призмы – разная. В результате сторона основания изменяется в соответствии с рядом натуральных чисел, например, у первой призмы основание имеет стороны по 1 см, во втором – 2 см, в третьем – 3 см и т. д. вплоть до десятой призмы, у которой

сторона основания – 10 см. Таким образом, призмы относятся друг к другу как ряд квадратов натуральных чисел (1, 4, 9, 16 и т. д.), так как надо взять четыре призмы первого размера, чтобы получить вторую, девять, чтобы получить третью, и т. д. Поэтому предметы, входящие в набор, обучающий понятию толщины, находятся в следующем соотношении: 1: 4: 9: 16: 25: 36: 49: 64: 81: 100.

В случае с розовыми кубиками их грани увеличиваются в соответствии с натуральным рядом чисел. То есть первый кубик имеет грань размером 1 см, второй – 2 см, третий – 3 см и так далее до десятого куба, грань которого равна 10 см. Поэтому соотношение их объемов такое же, как и ряд величин третьей степени чисел от 1 до 10, то есть 1: 8: 27: 64: 125: 216: 343: 512: 729: 1000. Ведь чтобы получить объем второго розового куба, понадобится восемь маленьких первых кубов. А чтобы получить третий куб, понадобится двадцать семь вторых и т. д.

Дети обладают интуитивным пониманием этой разницы, так как они знают, что упражнение с розовыми кубиками – самое легкое из этих трех, а с планками – самое сложное. Чтобы приступить к непосредственному изучению чисел, нам понадобятся длинные планки, но теперь мы видоизменяем их, разделяя на десять равных частей: каждая имеет по 10 см в длину и выкрашена полосами в красный и синий цвет. Например, сразу будет видно, что планка, которая в четыре раза больше первой, поделена на четыре равные части, красные и синие, и точно так же будут выглядеть все остальные.

Разложив планки по степени возрастания их длины, мы показываем детям числа: 1, 2, 3 и т. д., дотрагиваясь до планок по порядку, от первой до десятой. Затем, чтобы помочь ребенку получить ясное представление о числе, мы продолжаем учиться различать отдельные планки с помощью обычных трех этапов.



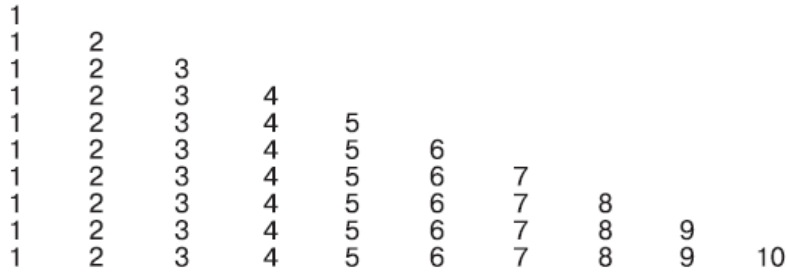


Рис. 28. Схема, иллюстрирующая использование планок для изучения цифр

Мы выкладываем перед ребенком первые три планки и, показывая на них или беря в руку по очереди, говорим: «Это – *один.* Это – *два.* Это – *три».* Мы показываем пальцем на деления на каждой планке и пересчитываем их так, чтобы убедиться: «Один, два: это два. Один, два, три: это три». Затем мы говорим ребенку: «Дай мне *два.* Дай мне *один.* Дай мне *три».* Наконец, указывая на планку, спрашиваем: «Что это?» Точно так же мы показываем детям все остальные планки по порядку, добавляя каждый раз одну или две, в зависимости от способностей ребенка.

Важность этого дидактического материала состоит в том, что он дает ясное представление о *числе.* Потому что, когда число получает свое название, оно существует как самостоятельный предмет, целое. Когда мы говорим, что у человека есть миллион, мы имеем в виду, что у него есть *состояние,* которое состоит из большого количества единиц ценностей. И все эти единицы принадлежат одному человеку.

Так, если складывать 7 и 8 (7 + 8), мы добавляем число к числу, и эти числа по четко установленным правилам представляют собой группы однородных единиц.

Опять же, когда ребенок показывает нам цифру 9, он держит в руке единую планку – целый предмет, состоящий из *девяти одинаковых частей,* которые можно сосчитать. И потом, когда ему нужно будет прибавить 8 к 2, он положит рядом две планки, два предмета, один из которых состоит из восьми одинаковых частей, а другой из двух.

С другой стороны, в обычных школах, чтобы детям было легче научиться считать, им предлагают считать разные предметы, например бобы, палочки и т. д. Если, взяв пример, о котором я говорила (8 + 2), ребенок берет восемь палочек и прибавляет к ним еще две, естественное впечатление, которое складывается у него голове, – не то, что он добавил 8 к 2, а то, что он сложил 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 и 1 + 1. Результат не

такой наглядный, и ребенку нужно приложить усилия, удерживая в голове мысль о том, что группа из восьми предметов – это единое целое, соответствующее одной общей цифре, 8.

Это усилие часто задерживает ребенка, замедляет его понимание чисел на месяцы или даже годы.

Сложение и вычитание чисел до 10 тоже будет даваться ребенку намного быстрее, если использовать дидактический материал для изучения длины. Предложите ребенку интересную задачу – как выложить предметы так, чтобы получился набор планок, по длине равных самой длинной из них. Сначала он расставляет планки в их правильном порядке по убыванию (длинной лесенкой). Затем он берет последнюю планку (1) и кладет ее рядом с 9. Затем он берет планку, следующую за первой (2), и кладет ее рядом с 8 и так далее до 5.

Эта очень простая игра демонстрирует сложение чисел до десяти: 9 + 1, 8 + 2, 7 + 3, 6 + 4. Затем, когда ребенок раскладывает планки назад на свои места, он должен сначала убрать 4 и положить ее назад рядом с 5, потом убрать в свою очередь 3, 2, 1. Таким образом, он снова раскладывает планки в их правильной последовательности и одновременно выполняет вычитания 10 – 4, 10 – 3, 10 – 2, 10 – 1.

Изучение цифр характеризует переход от планок к счету различных предметов. Когда цифры уже известны, они начинают служить той самой абстрактной цели, которую планки воплощают конкретно. Таким образом, цифры займут место планок для того, чтобы объединять в единое целое некоторое количество отдельных единиц. *Синтетическая* функция языка и широкое поле, которое язык открывает для интеллектуальной работы, *проявляется* в том, что можно было бы назвать функцией *цифры,* которая в данный момент заменяется конкретными планками.

Использование этих планок ограничит знания арифметики только несложными вычислениями в пределах десяти или чуть дальше. Эти вычисления лишь ненамного продвинут вперед развитие разума, выйдя за пределы, заданные первыми простыми упражнениями на воспитание чувств. Именно цифра, которая, как и буква, является графическим символом, может дать толчок тому бесконечному движению вперед, которое проделал математический разум человека.

Среди дидактического материала есть коробка, содержащая гладкие карточки, на которые наклеены вырезанные из шероховатой бумаги цифры – от одного до девяти. Эти карточки похожи на те, на которые наклеены шероховатые буквы алфавита. И метод их изучения точно такой же. Ребенок проводит пальцами по шероховатой поверхности цифр, чтобы понять, как они

пишутся, и одновременно с этим произносит их название. Однако в данном случае ребенок делает больше, чем тогда, когда учил буквы. Он будет учиться раскладывать цифры на соответствующие им планки.

Когда ребенок выучит все цифры, он приступает к первому упражнению. Нужно разложить карточки на планки, выстроенные в порядке возрастания. Собранные таким образом планки выглядят как лесенка, на которую очень удобно раскладывать карточки. И ребенок может очень долго сидеть, повторяя эту умную игру.

После этого начинается то, что мы называем самостоятельностью ребенка. Он носит свои цифры с собой и, *используя их,* может теперь раскладывать предметы по группам. Для этой цели в нашем дидактическом материале есть набор деревянных палочек. А в дополнение к ним мы даем ребенку разного рода маленькие предметы – маленькие кубики, фишки и т. д.

Упражнение состоит в том, чтобы класть напротив цифры соответствующее ей количество предметов. Ребенок для этого может использовать коробку, входящую в дидактический материал. Коробка разделена на отделения, на каждом из которых написана цифра. В каждую ячейку нужно положить соответствующее ей число палочек.

Другое упражнение состоит в том, чтобы выкладывать на стол карточки с цифрами, а на них – соответствующее число кубиков, фишек и т. д.

И это только первый шаг. Здесь у меня нет возможности рассказывать подробно об успешных уроках обучения детей нулю, десяткам и другим арифметическим действиям – для этого обращайтесь к другим моим работам. Но сам по себе дидактический материал уже может подсказать вам идеи. В коробке, в которой лежат палочки, есть отделение, на котором нарисован 0. Внутри этого отделения ничего не нужно класть, а затем мы начинаем с *единицы.*

Ноль – это ничего, но его нужно расположить рядом с единицей, чтобы после 9 мы могли перейти к 10.

Если бы, вместо планки 1, мы взяли бы за единицу отсчета планку 10, мы могли бы считать 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90. Среди дидактического материала есть рамки, к которым приделаны карточки с числами от 10 до 90. Эти числа закреплены таким образом, чтобы цифры от 1 до 9 могли бы на них надвигаться сверху, закрывая ноль. Таким образом, если ноль в цифре 10 закрыть единицей, получится 11, а если двойкой – то получится 12 и так далее до 9. Потом мы переходим к двадцаткам

(второй десяток) и так далее, от десятки к десятке (рис. 29).

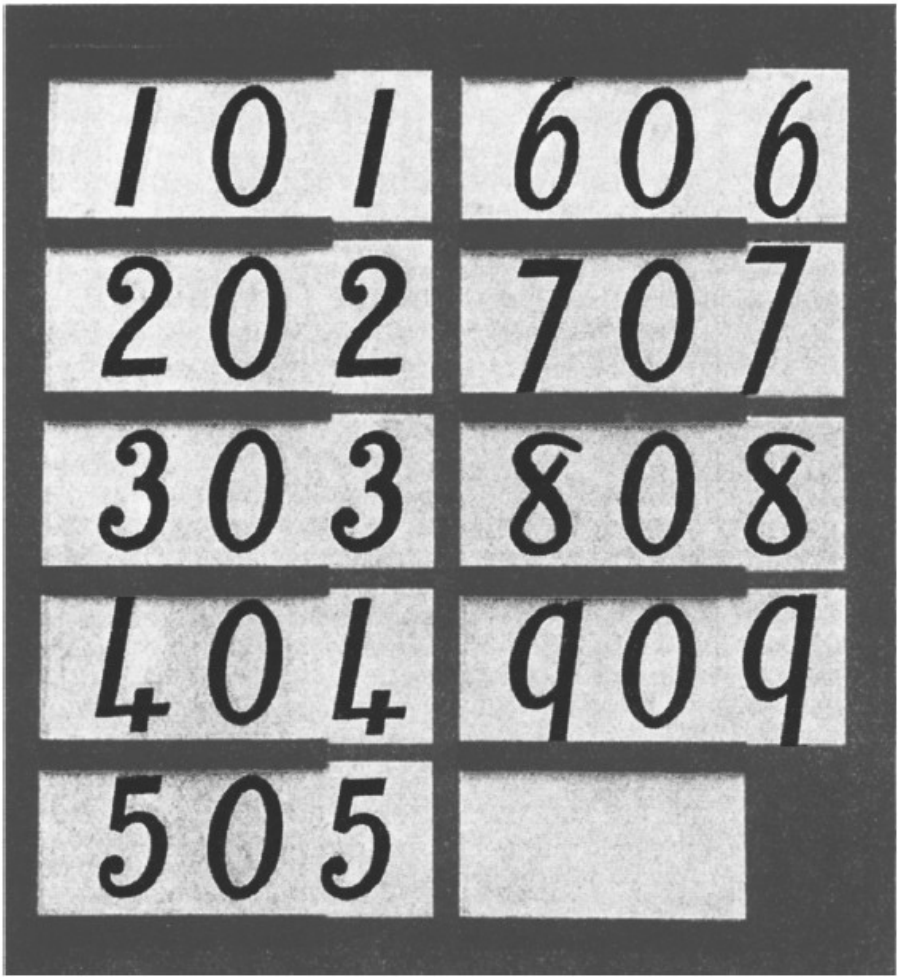


Рис. 29

Для того чтобы приступить к упражнению с карточками, на которых нарисованы десятки, мы можем использовать планки. Так как мы начинаем с первой десятки (10) в рамке, мы берем планку 10. Затем кладем маленькую планку 1 рядом с планкой 10 и в то же время двигаем в рамке цифру 1, закрывая ноль в цифре 10. Затем мы убираем планку 1 и цифру 1 с рамки и кладем на их место планку 2 рядом с планкой 10, а цифру 2 надвигаем поверх ноля в рамке. И так до 9. Для продолжения нам понадобятся две планки по 10, чтобы получилось 20.

Дети с большим энтузиазмом выполняют эти упражнения, которые требуют от них двойных усилий и в то же время

помогают ясно представить эти понятия.

Обучаясь письму и арифметике, дети пожинают плоды трудоемкого воспитания, которое состояло из того, чтобы научиться координировать свои движения и получить первые знания о мире. Эти достижения приходят как естественный результат первых попыток человека начать интеллектуальный взаимообмен с внешним миром.

Все эти первые открытия, которые выстроились в сознании ребенка в целостную систему, могут утратиться, если не будут надежно закреплены благодаря письменному языку и цифрам. Однако полученный таким образом опыт открывает неограниченные возможности и для дальнейшего обучения. Поэтому мы должны подвести ребенка к более высокой ступени – к совершенствованию, после чего он сможет пойти в *школу*. Но не в традиционную школу, известную нам сейчас, где мы абсолютно нелогично пытаемся давать знания еще не подготовленным умам, которые не были *воспитаны, чтобы получать их*.

Чтобы сохранить здоровый образ мыслей, чтобы разум *упражнялся,* но не был *изнурен* порядком работы, наши дети должны получить новый вид школы для продолжения в ней необходимого образования. А я также продолжаю расширять мой метод и дальше, для детей старшего возраста.

Моральные факторы

Такое краткое описание методов, использующихся в доме ребенка, может создать у читателя впечатление логичной и стройной системы воспитания. Но важность моего метода состоит не в самой организации процесса, а в том *эффекте, который он оказывает на ребенка.* Это *ребенок,* который подтверждает значимость моего метода своими спонтанными проявлениями, демонстрирующими законы внутреннего человеческого развития[60]. Психологи, возможно, найдут в доме ребенка огромное поле для исследований, которые прольют свет на многие неизвестные до настоящего момента вещи. Ведь важнейший фактор в психологическом исследовании, особенно если оно касается области психогенеза, происхождения и развития разума, – существование нормальных условий для свободного развития мысли.

Как известно, мы даем ребенку возможность быть *свободным* в его работе и во всех действиях, которые не причиняют ему вред. То есть мы *устраняем* беспорядок, так как это зло, но предоставляем тому, что является порядком и добром, самую полную способность проявлять себя.

Результаты нашей работы поразительны, так как дети проявляют любовь к работе, которую никто от них не ожидал, а также сохраняют спокойствие и аккуратность, выходящие за рамки обычной правильности и являющиеся скорее проявлением вежливости. Естественная дисциплина и послушность, которые длятся во время всего занятия, являются наиболее поразительным результатом наших усилий.

В связи с моим методом часто вспоминают старый философский спор о том, является ли человек от природы добрым или злым. И многие из тех, кто меня поддерживает, идут дальше и считают, что мой метод доказывает природную доброту человека. С другой стороны, многие с этим не согласны, считая, что, предоставляя детям возможность быть свободными, мы совершаем опасную ошибку, так как внутри них заложено стремление к злу.

Мы бы хотелось рассмотреть этот вопрос в более положительном ключе.

Под словами «добро» и «зло» мы подразумеваем самые разные понятия и путаем их, особенно *в наших практических занятиях с маленькими детьми.*

Наклонности, которые мы клеймим как злые в маленьких детях от трех до шести лет, часто всего лишь то, что вызывает в

нас, взрослых, *раздражение,* непонимание их желаний. Мы стараемся помешать *каждому их движению,* каждой *попытке получить самостоятельное представление о мире* (например, когда они трогают вещи и т. д.). Однако врожденные склонности ребенка подталкивают его к тому, чтобы координировать свои движения и получать внешние впечатления, особенно ощущения от ощупывания предметов. Поэтому, когда мы сдерживаем ребенка, он *бунтует,* и в этом протесте и состоит его «непослушание».

Так чего же удивляться, что это зло исчезает, если мы предлагаем правильные способы для развития и даем ребенку всю свободу пользоваться ими? Тогда бунт больше не имеет причин на существование.

Более того, если заменить старые вспышки гнева вспышками радости, душевное состояние ребенка приобретает спокойствие и мягкость, которые делают его совсем другим человеком.

Именно мы в своих традиционных методах восптания толкаем детей на бурные проявления настоящей *борьбы за существование.* Чтобы жить *в соответствии с потребностями внутреннего развития,* им часто приходится вырывать у нас вещи, которые кажутся им необходимыми. Дети вынуждены идти против наших законов или иногда даже драться с другими детьми, чтобы отобрать у них предметы своих желаний.

С другой стороны, если мы сами дадим детям *средства существования,* борьба за них исчезнет и ее место займет яркое развитие личности. Этот вопрос включает в себя оздоровительный принцип, связанный с развитием нервной системы во время того трудного периода, когда мозг все еще быстро растет. Он будет очень интересен для специалистов в области детских заболеваний и нервных расстройств. Внутренняя жизнь человека и истоки его интеллекта находятся под контролем особых законов и жизненных необходимостей, о которых не нужно забывать, если мы ставим перед собой цель – здоровье человечества.

По этой причине метод воспитания, который развивает и охраняет внутреннюю деятельность ребенка, ограничивается не только школой и учителями. Это общий вопрос, который имеет отношение к семье, и он представляет жизненно важный интерес для матерей.

Обычно для того, чтобы правильно ответить на вопрос, нужно просто глубже в него заглянуть. Например, если бы мы увидели, как два человека дерутся за кусок хлеба, мы могли бы сказать: «Какие они злые!» Если, наоборот, мы войдем в теплый ресторанчик и увидим, как эти два человека сидят спокойно за

столиком, выбирают еду, не испытывая друг к другу никакой ненависти, мы можем сказать: «Какие они добрые!» Очевидно, что вопрос абсолютного добра и зла, интуитивные представления о которых заставляют нас выносить поверхностные суждения, не может поместиться в подобные рамки. Мы можем, например, обеспечить хорошими ресторанами большое количество людей, не интересуясь при этом их нравственными устоями. Кто-то может сказать, руководствуясь внешним впечатлением, что хорошо накормленные люди *лучше, спокойнее и меньше склонны к преступлениям,* чем люди, которые плохо питаются. Но тот, кто сделает из этого заключения вывод, что для того, чтобы сделать человека добрым, *достаточно* его накормить, очевидно, будет не прав.

Тем не менее нельзя отрицать, что *питание* может быть решающим фактором для доброты человека, в том смысле, что оно может *устранить* проявления *злых поступков и горечи духа,* возникающие от нехватки хлеба.

Здесь, в нашем случае, мы имеем дело с более глубокими потребностями – потребностью в насыщении внутренней жизни человека и его высокими стремлениями. Хлеб, с которым мы имеем дело, – это пища души, и мы сталкиваемся со сложным предметом удовлетворения внутренних потребностей человека.

Мы уже получили очень интересный результат и смогли показать новые методы, дающие ребенку возможность достигнуть более высокого уровня спокойствия и доброты. И нам удалось подтвердить эти методы на практике. Вся основа этих результатов держится на методах, которые мы обнаружили и которые можно было бы разделить на две части – *организация работы* и свобода.

Именно организация работы, которая предоставляет возможность саморазвиваться и дает выход энергии, вызывает в каждом ребенке благотворное и успокаивающее чувство *удовлетворения.* Именно в этих условиях работы свобода ведет к совершенствованию деятельности и к обретению той удивительной дисциплины, которая сама по себе является результатом нового качества *спокойствия,* воспитанного в ребенке.

Свобода без организации работы будет бесполезна. Способности ребенка, которому дается *свобода* без средств работы, останутся невостребованными. Это то же самое, если новорожденному *дать свободу,* но не дать еду – он умрет от голода. Поэтому *организация свободы* является краеугольным камнем для этой новой формы доброты. Но даже эта организация будет бесполезной, если не будет *свободы* пользоваться ею и свободы выражать всю ту энергию, которая расцветает от

удовлетворения самых высоких детских желаний.

Разве не этот же процесс считается историей человечества? История цивилизации – это серия успешных попыток организовать работу и обрести свободу. В целом можно сказать, что добрые наклонности человека возросли, как это видно в движении от варварства к цивилизации. И можно сказать, что преступления, разные формы злобы, жестокости и насилия постепенно уменьшились за прошедший период.

Преступность в наше время на самом деле сравнима с формой *варварства,* сохранившегося среди цивилизованных людей. Поэтому с помощью лучшей организации работы общество, возможно, сможет обрести духовное очищение. И одновременно с этим общество, кажется, подсознательно ждет, когда разрушатся последние преграды между ним и свободой.

Если такие уроки может преподать нам общество, какими же великолепными будут достижения маленьких детей от трех до шести лет, если организация их работы будет завершена, а свобода будет абсолютной? Именно по этой причине они представляются нам такими прекрасными, как вестники доброй надежды и спасения.

Если люди, хотя и с трудом, и совершая ошибки, продолжают идти по дороге труда и свободы и становятся лучше, почему же мы боимся, что та же самая дорога приведет к беде наших детей?

С другой стороны, я не могу все же сказать, что доброта наших малышей, рожденная из их свободы, решит проблему абсолютной доброты или зла всей цивилизации. Мы сможем только сказать, что сделали свой вклад в дело доброты, убрав те препятствия, которые были причиной жестокости и протеста.

Поэтому давайте отдадим кесарю кесарево, а Богу Богово.

notes

Примечания

1

Макклюр Сэмюэл Сидней (1857–1949) – основатель влиятельного американского ежемесячного журнала McClure's Magazine. Журнал издавался с 1893 по 1911 г. и специализировался главным образом на литературе и политике. Известен критическими статьями, разоблачающими коррупцию. *(Здесь и далее примеч. пер., кроме особо оговоренных случаев.)*

2

Песталоцци Иоганн Генрих (1746–1827) – знаменитый швейцарский педагог, один из основоположников народной школы. По Песталоцци задачей воспитания является развитие способностей человека в соответствии с законами природы через деятельность, стремление к которой присуще ему от природы. Теория так называемого элементарного образования, разработанная Песталоцци, включает физическое и нравственное воспитание, а также умственное образование, которые должны осуществляться в тесной связи, обеспечивая в итоге гармоничное развитие человека. Выдвинул принципы наглядности, постепенности и последовательности в обучении.

3

Фрёбель Фридрих Вильгельм Август (1782–1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, последователь Песталоцци. Создал оригинальную систему дошкольного воспитания, получившую широкое распространение во второй половине XIX в. во многих государствах Европы и США. В 1837 г. он открыл первое дошкольное учреждение, получившее чуть позже поэтическое название Kindergarten (детский сад).

4

Мейман Эрнст (1862–1915) – немецкий педагог, один из основателей экспериментальной педагогики, основной целью которой считал изучение общих закономерностей и индивидуальных особенностей физического и духовного развития ребенка в условиях применения тех или иных дидактических приемов. В качестве методов использовал эксперимент, систематическое наблюдение за детьми и анализ детского творчества.

5

Дары Фребеля – оригинальная система дидактического материала для игр и занятий с детьми преддошкольного и дошкольного возраста, предложенная немецким педагогом Фридрихом Фребелем. Способствуют развитию сенсорики и формированию первоначальных геометрических, арифметических и др. представлений.

6

Гербарт Иоганн Фридрих (1776–1841) – немецкий философ, психолог и педагог. Воспитание, по Гербарту, состоит из управления детьми, обучения и нравственного воспитания. Особую популярность получили его идеи о четырехступенном построении учебного процесса – введение нового материала, установление связи между новым и уже известным, обобщение и формулирование выводов, практическое применение приобретенных знаний. Главная цель воспитания – гармония воли с этическими идеалами и выработка многосторонних интересов.

7

Локк Джон (1632–1704) – английский философ и педагог. Выступал против теории врожденных идей, считал, что душа человека при рождении представляет собой чистую доску (tabula rasa), на которую впоследствии воспитание наносит свои письмена. Вследствие этого придавал огромное значение воспитанию. Особое значение отводит этическому и нравственному воспитанию, главная задача которого заключается в дисциплинировании характера.

8

Уиппл Гай Монтроз (1876–1941) – американский психолог. Занимался разработкой тестовых методик, которые характеризовал как «экспериментальное определение психических способностей, научное измерение некоторых психических свойств».

9

Альдинский метод – метод обучения чтению посредством установления ассоциативных связей между графическим написанием, звуковой формой слова и ментальными образами. Пользовался широкой популярностью в начале XX в. и был направлен в основном на развитие у ребенка цельного восприятия прочитываемого текста, что достигалось за счет разыгрывания текстов по ролям, чтения стихов с выражением и т. д.

10

Джеймс Уильям (1842–1910) – американский психолог и философ, один из основателей прагматизма и функциональной психологии. По Джеймсу, воспитание сводится в конечном итоге к организации в человеке таких средств и сил для действия, которые дадут ему возможность приспосабливаться к окружающей социальной и физической среде.

11

Вебер Эрнст Генрих (1795–1878) – немецкий физиолог, первым взявшийся за исследование ощущения и восприятия. Заложил основы раздела психологии, именуемого психофизикой, способствовал внедрению научной методики в практику психологов и превращению психологии в научную дисциплину.

12

Фехнер Густав Теодор (1801–1887) – немецкий физик, философ и психолог, основатель психофизики, автор программного труда «Элементы психофизики» (1860). Разработал систему методов косвенного измерения ощущений, в частности разработал три классических метода измерения болевых порогов. Вывел основной психофизический закон, согласно которому интенсивность ощущения пропорциональна логарифму величины раздражителя.

13

Вундт Вильгельм (1832–1920) – немецкий психолог, физиолог и философ, основавший в 1879 г. в Лейпцигском университете первую в мире лабораторию экспериментальной психологии. На основе понимания психологии как науки о непосредственном опыте, открываемом с помощью тщательной и строго контролируемой интроспекции, он пытался выделить «простейшие элементы» сознания (ощущения и элементарные чувства) и установить основные законы душевной жизни. В качестве методологического эталона рассматривалась физиология, в силу чего психология Вундта получила название «физиологической».

14

Серджи Джузеппе (1841–1936) – итальянский антрополог, основатель итальянской антропологической школы. Профессор университета в Болонье (1880) и Римского университета (1884–1916). Работал в области краниометрических и краниоскопических исследований, расоведения, а также палеоантропологии и проблем антропогенеза.

15

Э с т е з и о м е т р и я (от *греч.* aisthesis – чувство, ощущение и-метрия) – измерение тактильной чувствительности кожи прибором – эстезиометром (Большой энциклопедический словарь).

16

Кредаро Луиджи – выдающийся педагог, министр народного просвещения Италии в начале XX в.

17

Ломброзо Чезаре (1836–1909) – итальянский психиатр. Известен как родоначальник антропологического направления в криминологии и уголовном праве. В основе его теоретических выводов лежит концепция, что в современном ему обществе существуют люди с врожденной предрасположеноостью к совершению преступлений.

18

Джованни Акилле (1837–1916) – итальянский ученый-физиолог. Сделал большой вклад в развитие клинической нейропсихиатрии.

19

Святой Франциск Ассизский (1182–1226) – католический святой, учредитель названного его именем нищенствующего ордена. С его именем связано множество легенд о чудесных видениях и исцелениях больных.

20

См. в моей работе по педагогической антропологии главу под названием «Метод, использующийся в экспериментальных науках». *(Примеч. авт.)*

21

Руссо Жан-Жак (1712–1778) – французский философ, один из самых влиятельных мыслителей XVIII в., идейный предшественник французской революции. Согласно Руссо, естественным правом каждого человека является свобода, и воспитание, в свою очередь, тоже должно быть естественным и природообразным, не стесняющим ребенка и не мешающим его природному развитию.

22

Лестница Иакова – лестница из сна Иакова (Быт., 28: 12–16), соединяющая землю и небо.

23

Сеген Эдуард (1812–1880) – французский врач, психолог, один из основоположников олигофренопедагогики. Свою систему воспитания и обучения умственно отсталых детей обосновал данными физиологии. Придавал особое значение развитию органов чувств.

24

Перейр Жакоб Родригес (1715–1780) – педагог, ученый и еврейский общественный деятель. Изучал медицину, создал первую во Франции научную систему обучения глухонемых, основанную на «чтении» движений губ, а не только на жестикуляции. В 1778 г. Парижская академия наук издала книгу «Наблюдения над глухонемыми», в которой изложены взгляды и достижения Перейра.

25

Итар Жан-Марк-Гаспар (1775–1838) – французский врач. В 1799 г. назначен врачом Парижского заведения глухонемых, и с этого времени опубликовал много работ и исследований об органе слуха, принесших ему европейскую славу. Также известен как воспитатель «Авейронского дикаря», мальчика, который до двенадцати лет был изолирован от человеческого общества. Итар поставил себе целью доказать, что, если заниматься с этим ребенком должным образом, он сможет стать нормально развитым. «Дикарь» приобрел некоторые навыки, но нормального уровня развития так и не достиг. Тем не менее именно с Итара начинает развиваться медико-педагогический подход в обучении и воспитании умственно отсталых детей.

26

Бурневиль Дезире-Маглуар (1840–1909) – французский врач. С конца XIX в. сыграл важную роль в развитии воспитания и обучения слабоумных детей. Он поставил цель – возродить и развить лучшие традиции в работе с этими детьми, заложенные Э. Сегеном. Бурневиль выступил как энергичный пропагандист усиления общественного внимания к судьбе слабоумных. С момента назначения (1880) директором «Убежища для слабоумных» в Бисетре он начал коренную реорганизацию этого учреждения.

27

Б и с е т р – замок, построенный в 1250 г. неподалеку от Парижа и превращенный по указу Людовика XIII в госпиталь для инвалидов. Для экономии средств он одновременно служил богадельней, сумасшедшим домом и государственной тюрьмой. В первый же год в богадельню набралось до 600 человек: старики старше 70 лет, инвалиды, неизлечимые больные, паралитики, эпилептики, идиоты, чесоточные и больные венерическими заболеваниями, сироты, которые ни по полу, ни по возрасту не разделялись. Условия их содержания были ужасны: они лежали в неотапливаемых помещениях по 8—13 человек на одной кровати из соломы; пища была скверная, но и той многим не доставалось. В 1793 г. на должность главного врача Бисетра был приглашен Филипп Пинель, который сделал многое для облегчения участи душевнобольных пациентов.

28

С а в л – еврейское имя апостола Павла до обращения его в христианство. История обращения Савла описывается в девятой главе Деяний.

29

6 января 190 7 г. – открытие первого дома ребенка. Эта дата была выбрана Марией Монтессори не случайно. 6 января в Италии, и главным образом в Риме, празднуется День Богоявления, который завершает цикл зимних рождественских праздников. Содержанием праздника является церковное сказание о поклонении маленькому Иисусу языческих королей, пришедших с дарами в Вифлеем. Монтессори писала, что открытие первого класса она приурочила именно к этому празднику, который известен по всей Италии как «праздник для детей».

30

Прейер Вильям Тьерри (1847–1897) – британский физиолог, автор книги «Душа ребенка», представляющей собой описание систематических наблюдений над детьми до трехлетнего возраста и положившей начало систематическим исследованиям психологии детей.

31

См. с. 90

32

Г-жа Монтессори ко времени опубликования книги уже не руководила работой в доме ребенка в квартале Сан-Лоренцо.

33

См. с. 90.

34

Болдуин Джеймс Марк (1861–1934) – американский психолог, социолог и историк. Разрабатывал понятие «круговой реакции», под которым понимал процесс постоянного взаимодействия организма и окружающей среды. Основной задачей психологии считал исследование индивидуальных различий. Видел в психическом развитии ребенка проявление биогенетического закона. В педагогике выступал за индивидуализацию обучения и использование данных экспериментальной психологии.

Кстати, я могу поделиться разработанным мной способом одновременного купания детей в случае, если нет большой ванны. Для этой цели мы берем длинное корыто, на дно которого помещаются подпорки. На эти подпорки сверху ставятся тазы меньшего размера, с довольно крупными отверстиями в днище. Вода подается в корыто, а вместе с тем и в тазы. Тазы заполняются водой одинаково, по закону сообщающихся сосудов, через отверстия в днище. Вода не перетекает из таза в таз, и каждый ребенок, таким образом, принимает ванну индивидуально.

Спуская воду из корыта, мы одновременно опорожняем и тазы, которые затем можно легко вынуть оттуда и помыть, ведь они изготовлены из легкого металла. А что до отверстия в днище, то его нетрудно закрыть пробкой. Я уверена, что это только дело времени! *(Примеч. авт.)*

Для нахождения индекса роста г-жа Монтессори предлагает объединять полный рост и рост в положении сидя.

Индекс веса определяется сочетанием роста и веса.

37

Ле Пле Фредерик Пьер Гийом (1806–1882) – французский социолог и экономист. Социологические консервативные установки Ле Пле получили выражение в его программе социального переустройства – «социальной реформе», в которой он проповедовал укрепление патриархальных институтов, в частности традиционных форм семьи. Сделал существенный вклад в развитие социологии семьи.

38

Колумбово яйцо – по преданию, когда Колумб во время обеда у кардинала Мендосы рассказывал о том, как он открывал Америку, один из присутствующих сказал: «Что может быть проще, чем открыть новую землю?» В ответ на это Колумб предложил ему простую задачу: как поставить яйцо на стол вертикально? Когда ни один из присутствующих не смог этого сделать, Колумб, взяв яйцо, разбил его с одного конца и поставил на стол, показав, что это действительно было просто.

39

Нотари Умберто (1878–1950) – итальянский писатель, журналист, издатель.

40

Негели Карл Вильгельм (1817–1891) – один из наиболее выдающихся ботаников XIX в. Большую ценность имеют его исследования по анатомии и физиологии клетки и органов. Изучив строение и способ нарастания клеточных оболочек, Негели дал новую теорию строения и роста организованных тел вообще.

41

Д е Фриз Хуго (1848–1935) – голландский ботаник. Один из основателей учения об изменчивости и эволюции. Воззрения де Фриза об изменениях видов легли в основу «мутационной теории».

42

П а с т и н а (букв. «маленькая паста») – мелкие макаронные изделия, используемые в приготовлении супов.

43

«М е л л и н с – ф у д» – детское питание в виде сухой смеси, разводимой в воде или молоке. Было создано во второй половине XIX в. англичанином Г. Меллином и вскоре завоевало международное признание.

Sala. Cura della Balbuzie e dei Difetti di Pronunzia. Milan: Ulrico Hoepli, publisher. *(Сала.* Лечение заикания и дефектов произношения. Милан.: Издательство Ульрико Гопли.)

45

Гельвеций Клод Адриан (1715–1771) – французский философ, деятель Просвещения. Различия в способностях людей являются, по Гельвецию, следствием различий в условиях воспитания. Подвергал резкой критике учение о врожденных нравственных чувствах и доказывал их опытное происхождение и обусловленность интересами людей.

В процессе воспитания, считал Гельвеций, основное значение имеет не столько умственное развитие, сколько воспитание интересов, «страстей», которые делают умным каждого, и только они могут побудить людей на трудные дела, великие поступки и большие открытия.

46

Все, исходящее из рук Творца вещей, – благостно, в руках же человека все вырождается (фр.).

47

Почтительная юность *(ит.)*.

48

Пиццоли Уго – итальянский психолог. Занимался вопросами экспериментальной психологии, разрабатывал психологические тесты. Основал ряд лабораторий экспериментальной психологии.

49

Миланское гуманитарное общество – выдающаяся благотворительная организация в Италии начала XX в. Занималась предоставлением жилья для бедных слоев населения, а также обучением и переквалификацией рабочих. На базе данного общества была создана мастерская, где могли найти себе занятие оставшиеся без работы люди.

50

Де Санктис Морган (1862–1954) – профессор психологии Римского университета. Исследовал умственно отсталых детей, предложив свою серию заданий из 6 опытов для определения степени отставания в умственном развитии. Опыты были направлены на исследование внимания, волевых усилий, непосредственной памяти на цвета, форму, способности перестановки конкретных предметов, зрительного определения величины, расстояния.

51

Отрывок из произведения «Стихи, написанные вечером у Темзы вблизи Ричмонда». Пер. И. Меламеда.

52

Марко ни Гульельмо (1874–1937) – итальянский инженер и предприниматель. В 1898 г. осуществил радиосвязь через Ла-Манш, а в 1901 г. – через Атлантический океан. Маркони запатентовал и другие устройства для радиосвязи: магнитный детектор, антенну и искровое устройство для генерации радиоволн. В 1909 г. получил Нобелевскую премию по физике за вклад в развитие беспроволочной телеграфии.

53

Пинчо – римский холм, из-за обилия садов называемый также холмом садов. Одно из самых живописных мест в Риме.

54

Лаверан Шарль Луи Альфонс (1845–1922) – французский биолог и паразитолог, удостоенный в 1907 г. Нобелевской премии по физиологии и медицине за изучение малярии и других эпидемиологических заболеваний. Основные работы Лаверана посвящены изучению малярии, лейшманиозов, трипаносомозов и других заболеваний, вызываемых простейшими. Занимался исследованиями изменений в крови и тканях человека при малярии. Доказал, что возбудителями малярии являются не бактерии, а одноклеточное животное-паразит. В 1884 г. высказал предположение, что часть жизненного цикла малярийного паразита протекает в промежуточном организме-хозяине – насекомом.

Под этим следует понимать критику системы, используемую в итальянских школах. *(Примеч. Энн Эверет Джордж.)*

56

Вуазен Феликс (1794–1872) – французский психиатр, выдающийся представитель французской школы френологии. Интересовался вопросами умственной патологии. Долгое время проработал в больнице Бисетр неподалеку от Парижа. Одним из его ассистентов был Эдуард Сеген.

57

Куссмауль Адольф (1822–1902) – немецкий врач, выдающийся специалист по нервным заболеваниям. Широко известен его труд «Расстройства речи. Опыт патологии речи», который проливает свет на природу различных дефектов речи.

58

Отрывок из произведения Вордсворта «Откровение бессмертия в воспоминаниях раннего детства».

Такие же линейки для нот используются в Миланской консерватории и в методе обучения по Перласке.

См. главы по дисциплине в моих более подробных работах.